

XLV. ÉVFOLYAM

2. SZÁM

1932. FEBRUÁR

MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ

**A TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁROK ORSZÁGOS
EGYESÜLETÉNEK KÖZLÖNYE**

SZERKESZTI

MOLNÁR OSZKÁR



BUDAPEST, 1932

KIADJA A TANÍTÓKÉPZŐ-INT. TANÁROK ORSZ. EGYESÜLETE

A Magyar Tanítóképző a nagyszünidő kivételével lehetőleg havonként jelenik meg. — Előfizetési ára egy évre 8 pengő

A februári szám tartalma:

<i>Dr. Weszely Ödön:</i> A szellemi képességek fejlesztése	33
<i>Dr. Tóth Ferenc:</i> A földrajz a tanítóképzői nevelés szolgálatában	48
<i>Csekő Árpád:</i> Cselekedtető tanítás a mennyiségtanban	56
Irodalom. <i>Drozdy Gyula és Frank Antal dr.:</i> Neveléstan, tanítástan, módszertan. <i>Ism. Pődör Béla</i> (58. l.). — <i>Ehrlich Antal:</i> Dalok iskolai ünnepélyekre és egyéb alkalmakra. <i>Ism. Ferenczi István</i> (61. l.). — <i>Péter András:</i> A magyar művészet története. <i>Ism. Mesterházy Jenő</i> (61. l.). — A székesfővárosi leány- és fiúközépiskolák II. tornaünnepélye 1930. <i>Ism. Szalatsy Richard</i> (67. l.). — <i>Kerényi György:</i> Kétágú síp. <i>Ism. Ehrlich Antal</i> (67. l.). — <i>Rákosy Zoltán:</i> Magyar Pantheon. <i>Ism. Váradi József</i> (67. l.). — <i>Dr. Olay Ferenc:</i> Magyarország a francia tankönyvek torzító tükrében. <i>Ism. Stich Nándor</i> (68. l.). — <i>Kehrer Károly és Krehnyay Béla:</i> Pedagógiai Szemináriumok a földrajz stb. tárgyköréből. <i>Ism. Szalatsy Richard</i> (69. l.). — <i>Barabás Endre:</i> Az Apponyi-féle törvény, a népszövetség és a romániai magyar kisebbség. <i>Ism. Ferenczi István</i> (70. l.). — <i>Petró József dr.:</i> Pázmány Péter predikációi. <i>Ism. Benkóczy Emil</i> (71. l.).	
Hírek	71

Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete.

Elnök: *Párvy Endre* áll. ttónőképző-int. igazgató (Damjanich-utca 43. sz.).

Alelnökök: *dr. Frank Antal, Móczár Miklós, Tabódy Ida, dr. Becker Vendel, Hamar Gyula.*

Főtitkár: *Kiss József* (Budapest, VI. Király-utca 110. II. 8. Telefon: Aut. 135—32.). Az egyesületi élettel kapcsolatos megkeresések, indítványok, adminisztrációs ügyek stb. a főtitkárhoz tartoznak.

Titkár: *Mihalik József* (VII. Damjanich-u. 43., tanítónőképző-int.).

Pénztáros: *Pócza József* (Bpest, V. Báthory-u. 12. IV. em., kir. főigazgatóság). Az egyesületi élettel kapcsolatos minden pénzküldemény a pénztárhoz irányítandó. Ide kell címezni a reklamációkat és a lakásváltozásra vonatkozó bejelentéseket.

Szerkesztő: *Molnár Oszkár* (Bpest, I. Menkina János-u. 8/B. II. 3.) Kéziratok, cserepéldányok, ismertetésre szánt könyvek a szerkesztő címére küldendők.

Ellenőr: *Éber Rezső; házalapozetű: Jatoeczky Péter*

MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ

A TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁROK

XLV. ÉVFOLYAM

ORSZÁGOS EGYESÜLETÉNEK

BUDAPEST, 1932

2. SZÁM

FOLYÓIRATA

FEBRUÁR

SZERKESZTŐSÉG,
hová a lap szellemi részét illető
minden közlemény küldendő:
BUDAPEST,
I., Menkina János-u. 8/B., II., 3.
Kéziratokat nem adunk vissza.

SZERKESZTI:
MOLNÁR OSZKÁR

Tagsági vagy előfizetési díj
évenként 8 P. Az egyesülettel és
lappal kapcsolatos minden befi-
zetés, reklamáció PÓCZA JÓZSEF
egyesületi pénztáros címére (Bpest,
V., Báthory-u. 12., IV.) küldendő.
Hirdetések megegyezés szerint.

A szellemi képességek fejlesztése.

— Befejező közlemény. —

IX. Mely képességeket kell fejlesztenünk? Ez a kérdés első tekintetre nem is látszik problémának, s a legtöbb ember habozás nélkül felelné rá: valamennyit. Ám a dolog még sem így egyszerű. Ha azt mondjuk: valamennyit, ez azt jelenti, hogy valamennyi szellemi képességet egyenlő mértékben kell fejleszteni. De van-e olyan ember, kiben minden testi és szellemi képesség egyenlő mértékben kifejleszthető? Regényekben szerepel néha ilyen regényhős, kiben minden tökéletesség egyesül. De ha az ábrándos ifjú talán lelkesül is az ilyen regényhőserért, ma már mindenki lélektanilag valószínűtlennek találja az ilyen alakot. Ilyen eszménykép lelkesíthette Herbartot, mikor didaktikájában a sokoldalú érdeklődést tűzte ki célul, s azt kívánta, hogy ez a sokoldalú érdeklődés „egyenletesen lebegő” (gleichschwebendes Interesse) legyen. Az ilyen ember lehet eszménykép, de nem a valóság embere.

A valóság az, hogy az emberekben az érdeklődés nem egyenletes, sőt néha nagyon is egyirányú, ami rendszerint a képességek különbségével függ össze. A kiváló tehetségek rendszerint egyoldalúak, a sokoldalú tehetséget ritka kivétel gyanánt jegyzi föl a történelem.

Ezzel szemben ismét azt lehet fölhozni, hogy általános műveltségre mindenkinek szüksége van. A középiskola csak oly anyagot vesz föl tanítása tárgyául, amit minden átlagos képességű ember megtanulhat. Emellett a kiváló művelheti azt a speciális képességet is, mely őt az átlag fölé emeli.

De a képességek nem szoktak így egyenletesen kifejlődni, s néha csak későn ismerhetők fel. Ez az egyenletes fejlődés mellett szól.

Ezzel szemben áll az az elv, hogy mindenkit arra kell nevelnünk, amire különös képessége, vagy tehetsége van. Tehát ezt a különös képességet kell kiváltképp fejleszteni.

Végül fölmerülhet az a gondolat is, hogy éppen azt a képességet kell jobban gondozni, s erősebben fejleszteni, melyben az

illető kissé gyöngébb. Akinek nincs érzéke a matematika iránt, abban a matematikai képességet kell fejleszteni. Akiben gyöngébb az irodalomtörténeti érzék, annál éppen az irodalom iránti érdeklődést kell fölébreszteni, s fejleszteni. Ha valaki ügyetlen, akkor éppen a kezűgyesség kiművelése a fontos.

Ime, láthatjuk, mily különböző álláspontról lehet ezt a kérdést fölfogni. Nehezíti a megoldást végül az is, hogy nem könnyű megállapítani, milyen tanulmány, melyik része a tanítás anyagának, s milyen foglalkozás mely képességek fejlesztését mozditja elő.

Mi tehát e problémák megoldása? Sokoldalúság vagy egyoldalúság? A kiválóan fejlett, vagy a fejlődésben elmaradt képességet fejlesszük-e?

Mint a pedagógiában oly gyakran, itt is antinomiákról van szó, melyek megoldása vagy a két szélső pont közötti átmenet megkeresése, vagy egy magasabb egységben való egyesítés.^{22a}

Ennélfogva nem szabad a kérdést így föltennünk: sokoldalúság vagy egyoldalúság? hanem azt kell mondanunk: sokoldalúság és egyoldalúság.

Az átlagember és átlag-tehetség sokoldalúságát és a kiváló tehetség egyoldalúságát egyaránt ápolnunk kell. Minden embernek szüksége van minden képességre, mindenikben meg is vannak: az akarat, az érzelem és a gondolkodás képességei, lehet hogy nem egyenlő mértékben, de szinte elképzelhetetlen, hogy ne legyenek meg, hiszen nélkülük idióta, tengődő abnormis lény. Ezeket azonban minden emberben fejleszteni, magasabb fokra kell emelni.

Ám emellett majd minden emberben van egy-egy speciális képesség, melyben kiválóbb a többinél, s ezt különös figyelemben kell részesíteni.

A *sokoldalúság elve* tehát azt jelenti, hogy az ember minden képességét, a gondolkodást, érzelmeket, akaratot, s ezek ezerféle működését egyaránt fejleszteni kell, mert ezek oly képességek, melyekre mindenkinek, az átlagembernek is, és az egyik téren kiválónak is, szüksége van.

Az *egyoldalúság elve* viszont azt jelenti, hogy azt a képességet, melyben valaki kitűnik, különös gondozásban kell részesíteni, s minden alkalmat megadni arra, hogy az minél tökéletesebben kifejlődhessék.

E két elv kiegészíti egymást, s egyesül egy magasabb egységben: ez a *harmonikus egyéniség elve*.

Az egyoldalú képességnek harmoniában kell lennie az ember egész testi és lelki egységét képező sokféle képességgel. Ha ez nincs meg, akkor kifejlődik a diszharmonikus karakter, az egyensúlyozatlan (déséquilibré), a szerencsétlen szétszórta, tépelődő.

Egy másik antinomia, mely a képességek fejlesztésének kér-

^{22a} L. Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba. Budapest, 1925. 403. s köv. I. Pedagógiai elvek és antinomiák.

dése körül felmerül, az, vajjon a kiváló képességet fejlesszük-e, mely úgyis magasabban áll a többinél, vagy azt, amely fogyatékos?

De ez az antinomia is föloldható egy magasabb elvben, s ez az *összefüggés* elve.

A természetben minden összefügg, mindig összefüggéseket látunk, melyek egységeket alkotnak, alsóbb és magasabbrendű egységeket, s ezek az egységek újra még összetettebb egységekké egyesülnek. Így egység az emberi test, egység az emberi lélek, egység az egyén, egység a család, a nemzet, az emberiség.

Minthogy az embert, mint egységet fogjuk fel, s az emberi lelket is egységnek tekintjük, mely a maga egészében működik, melyben minden összefügg, lehetetlennek kell tartanunk azt, hogy valamely szellemi képesség elszigetelten fejleszthető. Egyik a másikkal összefügg, a minőségi reakciók az egész konstitúciónak szerkezetével állanak kapcsolatban.

Ezen a sajátságon alapszik a *kompensáció* (kiegyenlítés) elve. Közismert dolog, hogyha egyik szerve az embernek megsérül, vagy hiányzik, annak funkcióját egy másik veszi át s végzi el lassankint tökéletesedve, végül ép oly pontosan, mint azt az eredeti végezte. Így él az ember egy vesével, ha a másikat ki kellett operálni. Így helyettesítheti a félkezűnél a hiányzó kezét a meglevő.

Igy helyettesíti néha a láb is a kezét, mert gyakorlással az ember ki tudja fejleszteni a láb ügyességét annyira, hogy mindazt, amit más ember kézzel végez, a csonkakezű lábbal is el tudja végezni. Láttunk már kéznélküli festőket is.

A vakok a bőrérzékenységet annyira ki tudják fejleszteni, hogy a normális előtt szinte hihetetlen ennek az érzékenységnak a teljesítőképessége. Így érzik azt, vajjon falhoz közelítenek-e, érzik a levegőhullámok legkisebb változásait, a hőmérséklet-változásokat, a súlykülönbségeket s más különbségeket oly mértékben, hogy a látó ember előtt szinte hihetetlen. S ez nemcsak a vakon születetteknél van így, hanem a később megvakultaknál ép ily mértékben kifejleszthető.

De ugyanez áll a tisztán szellemi képességekre is. Egyik képesség magasabb fejlettsége kiegyenlítheti a másik képesség fogyatékoságait. Az emlékezet fogyatékoságáért kárpótolhatja az embert az ítélőképesség magasabb fejlettsége, a nagy alkotó erő, a vonatkozások gyors fölismerése. Az okoskodás helyébe léphet az intuíció. A megfigyelés és analízis gyöngeségét pótolhatja a művészi meglátás stb.

De ha nem is oly mértékben érvényes a kompensáció elve a szellemi működésekre, mint a test egyes szerveire, vagy az érzékszervekre, azért kárpótlásnak kell tekintenünk azt, ha valakinek valamely szellemi képessége kisebb fokú, de helyette van oly tehetsége, mellyel fölülmúlja az átlagot.

Am a kompensáció elve nem jelenti azt, hogy ennek alapján a kisebb fokú szellemi képesség fejlesztését elhanyagoljuk, csak

azt, hogy ne kívánjunk ezen a téren oly eredményeket, mint ott, ahol az öröklött képesség magasabb fokú. Itt érvényesítjük a sokoldalúság és egyoldalúság elvét, s egyesítjük a harmonikus egyéniség eszményképében.

X. A fejlesztés módjai. A fejlesztés a fejlődés előmozdítása. Arról van tehát szó, hogy a természetes fejlődést fokozzuk, gyorsítsuk, erőteljesebbé tegyük. Hogyan lehetséges ez? A test fejlődését a test táplálásával mozdítjuk elő, de a testi működések fejlesztéséhez nem elegendő a bőségebb vagy helyesebb táplálkozás, bár a táplálkozás folyamata maga a testi működések igénybevételét teszi szükségessé. A testi működések fejlődését ezeknek a működéseknek az igénybevétele, s fokozott igénybevétele mozdítja elő.

Ha valamely szervet fejleszteni óhajtunk, akkor ezt a szervet működtetni kell. Az orvos ugyan képes arra, hogy bizonyos kémiai anyagoknak a szervezetbe való juttatásával az illető szerv fejlődését fokozza s a szervet fokozott működésre serkentse, de ez csak azokra a szervekre vonatkozik, melyek az emberi akarattól függetlenek, míg azoknál a szerveknél, melyeket a tudat hoz működésbe, ez a módszer nem válik be, mert itt a tudat befolyásolja a működést.²³

Általánosan ismert és elismert törvény, hogy minden szerv, mely tudatosan működésbe hozható, a működés gyakorlásával fejleszthető. A lényeges az, hogy a működés a tudat segítségével befolyásolható legyen. Éppen ezért nevetséges az oly ellenvetés, hogy ime, a haj növése, mely fiziológiai folyamat, gyakorlással nem fokozható. Éppen azért nem fokozható, mert nem áll a tudat befolyása alatt.

A fejlesztés egyetlen módja a gyakorlás. Ez ma már nem is szorul bizonyításra, mert a tapasztalat mindennap számos bizonyítékot szolgáltat, s a tudományban, valamint a technikai képzésben és pedagógiai elméletben általánosan elismert tény.

A probléma már csak az: hogyan kell a szellemi képességek begyakorlását végezni, s mily anyagon történjék a szellemi képességek begyakorlása?

XI. A gyakorlás elve. A nevelés legfőbb elve, mely egyaránt érvényes akár képességek és hajlandóságok fejlesztéséről, akár ösztönök fejlesztéséről, akár szokások létesítéséről van szó, — a gyakorlás.

A gyakorlás lényegben nem egyéb, mint ismétlés, s ezzel az ismétléssel bizonyos lelki tartalom és bizonyos cselekvés között oly kapcsolatnak a létesítése, melyek egymást okvetlenül földézik s szinte gépiesen folynak le. A gyakorlás tehát cselekvésnek, vagy gondolati, érzelmi vagy akarati aktusoknak azonos módon való ismétlése. Ez az ismétlés az asszociáció által megerősíti az újra való földéyzést, s az újabb ismétlést megkönnyíti. A pszichológia

²³ Dr. med. Alfred Beyer: Die Schulung des Denkens. 1928. 72. l.

ezt néha úgy fejezi ki, hogy az asszociáció-útak járhatóbbakká lettek, kimélyültek. A társult lelkitartalmak összhangolódtak.

A gyakorlás olyan folyamat, amely minden testi és szellemi működésre, sőt némelyek szerint az egész szerves és szervetlen világra kiterjed.

Ez utóbbi természetesen túlzás, s ha *Hering* és *Semon* az anyag emlékezetéről is beszélnek, ez a jelentésnek oly kiterjesztése, amely már meg nem engedhető.

Van testi és szellemi gyakorlás. Vannak mindkettőnek közös jellemvonásai. Mindkettőnél meg kell különböztetni magát a gyakorlás folyamatát a gyakorlás eredményétől. Mindkettőnél közös 1. az, hogy ismétlések által jön létre, 2. hogy az ismétlések hatása a folyamat megkönnyítésében vagy egyszerűbbé tételében áll.

A testi működések terén a gyakorlás hatása abban mutatkozik, hogy a gyakorolt szerv a cselekvéshez alkalmazkodik, de egyúttal maga is változást szenved, amennyiben erősödik, pl. izmoseodik, anyagcseréje növekedik stb.²⁴

A szellemi működések gyakorlása terén ilyen hatást nem tudunk megállapítani, de kétségtelenül könnyebben megy végbe gyakorlás után a szellemi működés, a tudatosságnak csekélyebb közreműködésére van szükség, mind kevesebb figyelem és ellenőrzés kell a tudat részéről az illető szellemi működés elvégzéséhez.

A gyakorlás eredménye a megszerzett gyakorlat, azaz az illető működés fokozódása és tökéletesedése. Ez kétféle: általános és speciális. Így pl. lehet valaki gyakorlott általában a testgyakorlás terén, s lehet gyakorlott egy speciális téren, pl. az ugrásban. Vagy lehet valaki gyakorlott általában a megfigyelésben, s gyakorlott a színek megfigyelésében.

A pszichologia konstataulta, hogy az emlékezet nem egységes, hanem specializálódik az emlékezetben tartandók különböző természetű szerint. Így lehet valakinek jó emlékezete a nevek iránt, de rossz emlékezete a számok iránt, vagy jó emlékezete optikai benyomások iránt, de kevésbbé jó hangok iránt. Ebből a tényből a pedagógusok azt a következtetést vonták, hogy nem lehet az emlékezetet általában gyakorolni, vagy általában valamit gyakorolni, hanem csakis speciális működéseket.

De ez állítás téves. Minden speciális működés, mint azt *Meumann* kimutatta,²⁵ egyúttal a többi rokon működéseket is együtt gyakorolja, s ez az együttgyakorlás az, amit általános gyakorlatnak neveznek. Ha tehát a számemlékezetet gyakoroljuk, akkor ezzel együtt gyakoroljuk általában az emlékezetet, s ha gyakoroljuk kezünk ügyességét a papír kivágásában, akkor gyakoroljuk a kéz ügyességét általában.

A begyakorlásnak legfőbb elve, — amelyet a gyakorlatból szűrtem le s amelyet különösen hangsúlyozni óhajtok, — hogy a

²⁴ *Meumann*: Vorlesungen III. 134.

²⁵ *Meumann*: Vorlesungen III. 136—146.

begyakorlandó cselekvésnek mindaddig, míg az automatikussá nem vált, *azonos módon kell történnie*. Ha minduntalan változtattunk a sorrenden, az asszociáció nem szilárdulhat meg. Ha már a kapcsolatok annyira szilárdak, hogy az első impulzusra mintegy maguktól lepereregnek, *akkor következhetik egy másféle gyakorlás*, a más sorrendben való fölidézés, másutt való kezdés, a sor egyes tagjainak kiemelése stb.

Háromféle gyakorlást különböztetünk meg: 1. mechanikus gyakorlást, 2. értelmes gyakorlást, 3. önálló intuitív gyakorlást.

A *mechanikus gyakorlás* nem egyéb, mint asszociatív kapcsolatok létesítése mechanikus úton, az értelem hozzájárulása nélkül. Ha ilyen kapcsolatok ösztönszerűen jönnek létre, akkor az így begyakorolt mozgást reflexnek nevezzük. Ilyen pl. támadás alkalmával a kar önkénytelen fölemelése, vagy a láb megsérülése alkalmával a lábujjak önkénytelen összehúzódása, stb. De éppen ilyen reflexszerű automatikus mozdulatokat lehet létrehozni a dresszúrával. Pl. a lóidomító botot tart a kezében s hogy elérje azt, hogy a ló fejét lehajtsa, a bottal, melynek végén gombostű van, a ló szügyét érinti meg. Több-kevesebb számú ismétlés után a ló fejbólintása s a bot közelítése között oly erős asszociáció jött létre, hogy elég, ha az idomító botját felemeli, vagy csak csekély mozdulatot is tesz a bottal, a ló fejét azonnal lehajtja. A dresszúra legfőbb eszközei a jutalom és büntetés. Ha a ló megteszi, amit az idomító kíván, cukrot kap, ha nem teszi, az ostor működik. Így a kívánt cselekvéssel kellemes érzés s az elmulasztottal a kellemetlen érzés társul. A dresszúra tehát nem értelmes belátáson alapszik, hanem pusztán *mechanikus* asszociáció. Ilyen dresszúra nemcsak az állatoknál fordul elő, hanem az embernél is. A kis gyermek első szokásait jórészt értelmi belátás nélkül sajátítja el, de később is, a tanulás idején, a szövegek értelem nélküli betanulása, az abc és az egyszeregy emlékeztetve vésete, pusztán mechanikus asszociáción alapszik, még nem értelmes tanulás.

A második neme a gyakorlásnak az *értelmes gyakorlás*, midőn az asszociáció az értelmes összefüggés alapján történik. Ilyen pl. egy költemény betanulása vagy valamely munka elvégzésének a betanulása. Ha egy fiatal leány a dobozgyárba kerül munkásnőnek, meg kell tanulnia ott a doboz készítését, vagy legalább annak azt a részletét, amelyet neki kell elvégeznie. Pl. a papirnak enyvvel való bemázolását és összeragasztását. Ehhez meg kell tanulnia 1. azt, hogyan kell az ecsetet tartania, hogy az enyv ne az újjaira, hanem a papírra jusson; másodszor, hogyan kell tartania a papírt, harmadszor, hogyan kell összeilleszteni a másik papírral, szóval tudni a végzendő tennivalók sorrendjét.

Mindkét esetben az értelmi közreműködés a tanulás alkalmával igen fontos, mikor azonban kellő ismétlés után az asszociáció tagjai annyira be vannak gyakorolva, hogy a munka akadály nélkül leperereg, elég a munka megkezdése alkalmával az értelem közreműködése. Az ilyen cselekvést, amelynél csak a meg-

indításhoz szükséges az értelmi közreműködés, de a megindítás után a cselekvés mechanikusan leperereg, *ideomotorikus* cselekvésnek nevezik. Ilyen ideomotorikus cselekedeteket nagy számmal végzünk. Ilyen pl. a járás, az ültözködés, az olvasás, a már betanult zenemű zongorán vagy más hangszeren való lejátszása stb. Mindezeknél azonban addig, míg a betanulás többszöri ismételéssel meg nem történt, szükség van a teljes figyelemre, s az értelem közreműködésére. Csak amikor már a begyakorlás megtörtént, akkor lehet ezeket a cselekvéseket úgy végezni, hogy oda ne figyeljünk, hanem másra gondoljunk.

Harmadik nemc a gyakorlásnak az *intuitív gyakorlás*, amely voltaképp már begyakorlott asszociációknak új feladatokra való alkalmazásában nyilvánul meg, ami voltaképpen magasabbrendű tevékenység, akár az egyszerű mechanikus vagy akár az értelmes asszociáció begyakorlásánál. Ilyen begyakorlásról van szó, midőn matematikai műveleteket más és más példákon gyakorolunk. Ilyen begyakorlás az, midőn valamely zenedarabot, melyet már megtanultunk, s a hangszeren a technikai nehézségeket legyőztük, új és más-más felfogásban, más tempóval, s más dinamikával próbál valaki többször és többféle módon előadni.

XII. A gyakorlás törvényei. Thorndike a gyakorlásnak három törvényét állapítja meg. Ezek a következők:

1. *A használat törvénye.* Ha valamely külső inger egy bizonyos reakcióval asszociatív kapcsolatba lépett, minden hasonló helyzetben ismételésként az asszociatív kapcsolat erősödésével reagál. Ennélfogva minél többször adunk alkalmat az asszociatív kapcsolat felújítására, annál jobban meg fog az erősödni.

2. *A nem-használás törvénye.* Ha az ember valamely külső inger és reakció közötti asszociatív kapcsolatot bizonyos ideig nem újított fel, azaz nem használt, akkor különben hasonló körülmények között a felújítás alkalmával az asszociatív kapcsolat gyengülésével reagál. Ebből következik, hogy bizonyos időközönként a begyakorlandót ismételni kell.

3. *A siker törvénye.* Ha bizonyos asszociatív kapcsolat kellemes érzelmek mellett jött létre, a kapcsolat felújítása alkalmával az asszociatív kapcsolat erősödik. Ha ellenben az ilyen asszociatív kapcsolat kellemetlen érzelmek között jött létre, akkor a felújítás alkalmával az asszociatív kapcsolat ereje csökken. Ebből következik, hogy az asszociáció létesítése alkalmával arról kell gondoskodni, hogy azt kellemes érzelmek kísérjék. Ilyen kellemes érzelem a siker érzelme, ellenben kellemetlen a kudarc érzelme. A növendéket tehát sikerekhez kell juttatni.

Thorndike e három törvénye már előbb is ismeretes volt, de ő öntötte ebbe az alakba.²⁶

XIII. A hajlamok. A hajlamok tendenciák, bizonyos irányú cselekvésre való készségek, melyek részben természeti alapon, azaz a velünk született ösztönök alapján, részben fejlesztés által,

²⁶ Thorndike: Psychologie der Erziehung 64—65. l.

megszokás alapján, jönnek létre. A nevelés szempontjából s az ember egész életsorsa szempontjából végtelenül fontos, milyen hajlamok fejlődnek ki. Természetes, hogy a jó hajlamokat kifejlesztteni, a rosszakat elnyomni a nevelés célja. Hogy kinek milyen hajlamai vannak, azt megfigyelés által nem nehéz megállapítani.

XIV. A begyakorlás szabályai. A begyakorlás megkönnyítésére bizonyos szabályok szem előtt tartását ajánljuk.

A gyakorlás törvényei módosulnak aszerint, vajjon testi működések begyakorlásáról van-e szó, vagy pedig szellemi működésekről, vagy — ami igen gyakori — testi és szellemi működések kapcsolatáról.

Ha csak testi működésekről van szó, akkor a legfőbb alapelv az illető működés többszöri ismétlése mindaddig, míg az illető mozgás megfelelő könnyűséggel végbe nem megy. Ez áll különösen az egyszerű mozdulatokra, pl. egy kézmozdulatra, egy hang vagy egy szótag kiejtésére stb. Ha azonban már összetettebb testi működésekről van szó, akkor ezek mindig szellemi működésekkel kapcsolatosak, s ez így van minden munkánál és játéknál. *Ennél fogva nem is igen van olyan testi munka, mely egyúttal ne volna szellemi munka is*, mert hiszen még az egyszerű favágást sem lehet elvégezni a figyelem és gondolkodás közreműködése nélkül, annál kevésbbé az oly munkát, mely valaminek a megalkotására, pl. egy íróasztal elkészítésére vonatkozik. Az ily munkák megtanulásánál a gyakorlás előbb felsorolt mindhárom nemére egyaránt van szükség. Ugyanez áll a tisztán szellemi működés begyakorlására is. A begyakorlás megkönnyítésére szolgáló szabályok a következők.

1. Első tennivaló a begyakorlandó anyag, folyamat vagy cselekvés *megismertetése*. A begyakorlandó anyagot a növendéknek előbb meg kell ismernie. Ez a megismerés szemlélet, előmutatás, tapasztalat, megértés segítségével történik. Célszerűbb a begyakorolnivalót előmutatni. Ha cselekvésről van szó, a cselekvést a maga egészében példaszerűen bemutatni, ha betanulnivalóról van szó, azt előbb egészben előszóval bemutatni, előadni vagy felolvasni.

Néha ez már maga elég a megértetéshez, ha nem elég, akkor rövid magyarázatokat kell adni. Az egészben való bemutatás arra való, hogy a növendék egységes képet kapjon a begyakorlandó egészről.

2. Már a megismertetésnél szükséges a begyakorlandó anyag *célszerű tagolása*.

A cselekvéseknél az egészben való bemutatás után következik a részenként való bemutatás, melynek lassankint kell történnie, s oly módon, hogy minden rész után szünetet tartsunk. A részenként való bemutatás után ezeket a részeket még egyszer összefoglalva, összefüggésükben kell bemutatni.

Ha az egész folyamat nem olyan hosszú, hogy meghaladná a tanuló áttekintő képességét, akkor a gyakorlásnak egészben kell történnie, vagyis az egész folyamatot összefüggőleg, nem pedig részekre osztva kell gyakorolni. Pl. hogyan kell a kerék-

párra fölszállni, azt a maga egészében kell gyakorolni, vagy: egy nem túlságosan hosszú mondatot nem szavankint, hanem a maga egészében, összefüggésben kell begyakorolni. De rövidebb költeményt is, mely nem haladja meg a tanuló áttekintő képességét, egészben kell gyakorolni. A pedagógiai kísérletek, melyeket *Lotti Steffens* végzett *G. E. Müller* laboratóriumában, azt mutatták, hogy gazdaságosabb az egészben való tanulás, azaz kevesebb ismétlésre és kevesebb időre van szükség, mint a részletekben való tanulás alkalmával.²⁷ Későbbi kísérletek azonban azt mutatták, hogy ez nagyon hosszú folyamatokra nem áll. Ezért *Meumann* a vegyes eljárást ajánlja, azaz a kétféle mód kombinációját.²⁸ Ezzel szemben meg kell állapítanunk, hogy *Steffens* eljárása helyes, de csak akkor gazdaságosabb, ha a növendék a begyakorlandó egészet áttekinteni képes, ami értelmi fejlettségétől függ.

Második mozzanata a begyakorlásnak az utánzás. A növendék utánozza, amit látott vagy hallott. Az első utánzás ad neki igazi szemléletet arról, amit tennie kell. Nagyon fontos, hogy ez jól sikerüljön. Ezért nem szabad soha a tanulót oly feladat elé állítani, mely erejét meghaladja. Nagyon fontos, hogy ebben az utánzásban *hiba ne legyen*. De ha a növendék mégis hibát ejt, *azonnal ki kell javítani* s ki kell vele javíttatni. Ha azután a helyeset eltalálta, ezt annyiszor kell ismételtetni, ahány ismétlés elegendő a helyesnek megerősítéséhez.

3. Ezután következik az *ismétlés*. A begyakorolnivalót azonos módon, sokszor kell ismételni. Az ismétlésnél nagyon fontos, hogy mindig azonos módon történjék. Roppant fontos, hogy az első ismétlés hiba nélküli legyen, mert a növendék az ismétlés alkalmával önmagát utánozza, s ha hibát ejtett, saját hibáját utánozza, s nem képes tőle szabadulni. Ezért minden hibát rögtön ki kell javítani.

Hogy hány ismétlés szükséges valaminek a megtanulásához, az sokféle körülménytől függ. Ilyenek a tárgy természete, s annak viszonya a növendék képességéhez. A növendék képességei, gyakorlottsága, beállítása a tárgyhoz, kedélyállapota, munkaképessége vagy fáradtsága.

Néha már egy ismétlés elég begyakorlásra, de legtöbbször sokszori ismétlésre van szükség.

4. Nagyon fontos azonban az *ismétlések célszerű elosztása*. Egy időben egymás után nem szabad túlságosan sokszor ismételni a begyakorolnivalót, mert *bizonyos számon túl az eredmény kedvezőtlenebb*. Hogy hányszor kell valamit ismételni, az nagyon sok körülménytől függ. Első sorban a növendék képességétől, de másodsorban a begyakorlandó dolog természetétől, hosszúságától, egyszerű vagy komplikáltabb voltától, érdekességétől, stb.

Ennélfogva minden begyakorlandó tárgyra nézve a konkrét

²⁷ *L. Steffens*: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Zeitschr. f. Psychologie 1900. XXII. k.

²⁸ *Meumann*: Vorl. III. 94—97. l.

esetben meg kell állapítani azt a határt, *amelyen túl kár az ismétlések számát szaporítani.*

Egy másik fontos mozzanat az, hogy a begyakorlást *hosszabb időtartamra kell kiterjeszteni*, nem pedig a begyakorolni valót azonnal addig ismételtetni, amíg a növendék azt jól nem tudja. Napi kétszeri ismétlés hat napon keresztül sokkal hathatósabb, mint egymás után tizenkétszeri ismétlés. Az ismétléseket eleinte rövidebb időközökre, (pl. naponként), később hosszabb időközökre elosztva kell kiterjeszteni.

E téren legelőször *Ebbinghaus* kísérletezett, s az ő kísérletei óta ismeretesek a fenti elvek.²⁹ E kísérleteket kiegészítette *A. Jost*,³⁰ aki főképp azt vizsgálta, milyen hatással van az ismétlések elosztása a megtanulásra, s arra az eredményre jutott, hogy az ismétlések „a legkiterjesztettebb elosztása jár a legkedvezőbb eredménnyel”.³¹ Ez annyit jelent, hogy az egyes begyakorlások számát és idejét kisebbre kell csökkenteni, de az ismétlések számát szaporítani kell.³²

Ezt a Jost-féle szabályt megerősítették *Müller és Pilzecker*, *L. Steffens*, *Ebert és Meumann*, valamint az amerikai pszichológusok: *T. H. Kirby*, *Hahn*, *Thorndike* és *Lyan*.³³

Sajnos, ezeknek a kutatóknak eredményei kevésbé mentek át a köztudatba, s pszichológusok ezt panaszosan említik is.³⁴

Az ismétlések célszerű elosztása mellett nagy fontosságúak

²⁹ *H. Ebbinghaus*: Über das Gedächtnis. 1885. 122. l.

³⁰ *A. Jost*: Assoziationsfähigkeit in ihrer Abhängigkeit von der Verteilung der Wiederholung. Zeitschr. für Psychologie XIV. Schumann, 1897. 456. l.

³¹ *G. E. Müller u. A. Pilzecker*: Experimentelle Beiträge zur Lehre von Gedächtnis. Zeitsch. für Psychologie. (Schumann) Ergänzungsband 1. 1909. — *L. Steffens*: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Lernen. Zeitschr. für Psychologie XXII. 1900. 241. s köv. l. — *E. Ebert u. E. Meumann*: Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses. Archiv für die gesamte Psychologie. IV. 1—252. l. — *T. H. Kirby*: The results of Practice under School Conditions. Columbia University Contributions Co. Education. 1915. — *H. Hahn and L. Thorndike*: Some results of Practice in Addition under School Conditions. Journal of Educational Psychology, Baltimore, Warwick u. York.

³² *D. O. Lyan*: The Optimal Distribution of Time and the Relation of Length of Material to Time taken for Learning. The Journal of Psychology, Psychology and Scientific Methods. Vol. IX. No. 14.

³³ *B. Kern*: Wirkungsformen der Übung. Münster 1950. 75 l.

³⁴ Így *Benno Kern* ezt írja: „Von der Technik des Lernens bekommen die meisten Schüler kaum ein Wort zu hören, eben deshalb, weil die Lernökonomie von den Lehrern selbst gar nicht als *Problem* und *Aufgabe* erkannt wird.“ — A Jost-féle törvény a legtöbb tanár előtt ismeretlen — írja *Kern* (Wirkungsformen der Übung, 79. l.). — De már *Münsterberg* panaszkolja 1919-ben, hogy a helyes munka-módszer teljesen ismeretlen, s mindenki csak hosszas próbálgatás és sok sikertelenség után jön rá a munkának rá nézve legelőnyösebb módjára. — (*Münsterberg* Psychologie und Wirtschaftsleben, 1919. 86. s köv. l.)

az ismétlést elősegítő és megkönnyítő *támasztékok*. Ilyen a *ritmikus* elrendezés. Ezért szokták néha a szabályokat versbe foglalni, latin vagy német prepozíciókat ritmikus sorokba szedni az emlékezetbe vésés céljaira. A közmondások formája rendszerint ritmikus, mert így könnyebben tarthatók emlékezetben. Testi munkát könnyebb elvégezni bizonyos ritmusra. Ezért megkönnyíti a munkát, ha azt ütemszerűleg végezik, ezt elősegítik ritmikus vezényszavak vagy dalok éneklése.³⁵

Bücher rámutat arra, hogy a ritmus a munkát automatikussá teszi, de ezzel egyuttal a szellemet fölszabadítja és a fantáziának tág teret enged.³⁶ *Margaret K. Smith* is azt találja, hogy ritmus a figyelmet előbb fokozza, azután csökkenti, végül a munkát automatikussá teszi.³⁷

A rajzok vagy vonalak megjegyzését is a szabályos elrendezés, vagy szabályos ismétlődés megkönnyíti.

XV. *A képességek fejlesztésének fokozatai.* A képességek fejlesztésének három fokát különböztetjük meg. Ezek: 1. a képességek *mechanikus* gyakorlása, 2. a képességek *harmonikus* fejlesztése, 3. a képességek *intuitív* fejlesztése, azaz a magasabb kiművelés.

E három fok különbségét jobban világítják meg példák, mint definíciók.

Vegyük pl. a zenei képesség kifejtését. A zenei képesség fejlesztése a zene technikai részének az elsajátításával kezdődik. Az első dolog megtanulni valamely hangszeren játszani, azaz mechanikus ügyességre szert tenni. Ezeket a technikai nehézségeket kell legelőször is legyőzni. Bármily kiváló zenei tehetség legyen is valaki, ennek a technikai résznek a megtanulását nem mellőzheti. A tehetség éppen abban fog megnyilvánulni, hogy ezeket a technikai nehézségeket könnyű szerrel győzi le. Rendesen ez az, ami figyelmet kelt, amiből észreveszik, hogy itt rendkívüli zenei tehetséggel állanak szemben. Amivel más évekig vesződik, azt a tehetség hónapok, sőt hetek alatt szinte játszva megtanulja. De gyakorlat útján tanulja meg mindenki, s ez a tanulás mechanikai természetű, hiányzik belőle a szellemnek az a közreműködése, mely a játékot a magasabb fokon jellemzi. Sokak fejlődése és tanulása már ezen a fokon meg is áll, s ezek nem érkeznék el a művészet magaslatára, mesteremberek maradnak mindvégig.

A második fok a képesség harmonikus gyakorlása. Harmonikusnak azért nevezem, mert itt a zenei képességet más képességekkel harmoniában gyakoroljuk, s nem püsztán elszigetelve. Ahhoz, hogy valaki ezt a magasabb fokot elérhesse, nem elég a mechanikus gyakorlás, szükség van sok más képesség közreműködésére, sőt az egész lelki tartalomra, s ennek a lelki tartalom-

³⁵ *L. K. Bücher*: Arbeit und Rhythmus. Leipzig. 5. Aufl. 1902.

³⁶ U. o. 405. l.

³⁷ *M. K. Smith*: Rhythmus u. Arbeit. *Wundt*: Phil. Studien XVI. 257. l.

nak összhangjára a speciális tehetséggel. A zenében itt már arról van szó, hogy meg legyen annak a zenei tartalomnak a megértése, melyet a technikával ki kell fejezni. Bármily fejlett valakinek a technikája, ha nem tud behatolni a zenei mű lényegébe, nem lesz képes kifejezni azt, amit a zeneszerző érzett és gondolt, vagy amit ő, mint előadó átél, érez és gondol. De íme, itt a lényeges különbség a mechanikus gyakorlás és a művészi játék között. A művész már átéli a kompozíciót, azaz a technikai rész nála lelki tartalommal, érzelmekkel, gondolatokkal s kifejezésre való törekvéssel kapcsolódik. Csak ezeknek a lelki működéseknek a közreműködésével harmoniában tudja kifejezni a tartalmat. Ezen a fokon tehát a technikai képességet harmoniába hozzuk a lélek többi képességeivel, a zenei képesség a többi szellemi-képességgel kapcsolatban s azokkal összhangban fejlődik. Így ezen a fokon a képesség fejlesztése már hozzájárul a harmonikus egyéniség ki-fejlődéséhez, segít kialakítani a jellemet, a világnézetet, a helyes életfelfogást.

A harmadik fok, az intuitív fejlesztés foka, még magasabb, ide már csak az igazi alkotó tehetség jut el. Itt már önálló alkotásról van szó, aki ide eljut, annak a technikán föltétlenül uralkodnia kell, de művelt és harmonikus léleknek is kell lennie, hogy átadhassa magát az intuitionnak. Itt nyilvánul meg egyénisége, itt nyilvánulhat én-je, lelkének mélysége és eredetisége.

Ezen a fokon áll az előadó művész, s a zeneszerző, a költő, a nagy kutató tudós, a felfedező, a feltaláló, szóval az a kiváló egyéniség, akit igazi tehetségnek vagy lángelmének neveznek. Ezen a fokon már mindenütt uralkodik az intuitio a tudás és képességek fölött.³⁸

Könnyű volna a példákat szaporítani, s ugyanazt kimutatni más képességekről. Pl. a nyelvbeli kifejező képességről, figyelemről, emlékezetéről, stb. De úgy vélem, hogy már ebből az egy példából is világos, hogy a fejlődésnek ezt a három fokát meg lehet különböztetni. Az első csak *mechanikus* ismétléseken alapszik, s bár tudatos, de a többi lelki képességnek kevés része van benne. A második a harmonikus fok, már a többi lelki-képesség közreműködését veszi igénybe, s ezekkel harmoniában fejleszti a képességet. A harmadik fokon már az *intuitio*, a magikus, irracionális erő működik, mely a legmagasabb tehetségnek a jellemző vonása.

XVI. A formális és tartalmi képzés kapcsolata. A képességek fejlesztése a kultúra értékeinek átszármasztásával történik, s így a nevelésnek kétféle munkája, a formális és a tartalmi képzés, együtt jár, s voltaképen egy.

A formális képzés lényegében a funkciók gyakorlása és fejlesztése, funkció-képességek fokozása; a tartalmi képzés a lélek tartalmának gyarapítása, főképp ismeretekkel való eltöltése —

³⁸ L. *Weszely*: Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései. Budapest, 1923. 420. l. — V. ö. *Frank Thiess*: Erziehung zur Freiheit. Stuttgart, 1929. 46. l.

mint Claparède mondja — a lélek bebutorozása. Értékekről van szó mindkét esetben, csak más-más értékekről. A funkciók iskolázása szellemi tartalmakkal történik. A szellemi tartalmak, melyekkel ezeket a funkciókat iskolázzuk és fejlesztjük, a szellemi műveltség különböző nagy területeiről származnak: a vallási, erkölcsi, művészi, szociális, gazdasági és technikai élet köréből.

A szellemi funkciók fejlesztése csak annyiban szolgál az ember kiművelésére, amennyiben az „én” a szellemi értékeket reprezentáló tartalmakat magáévá teszi. Ezt a fontos mozzanatot, mely a műveltség fogalmán alapuló kultúrfilozófiai irány alapját teszi, nevezi *Spranger* aktusnak. Tehát nem maguk a funkciók fejlesztő és művelő erejűek és hatásúak, hanem az aktusok. Az aktusok fogalmában a szellemi értékek már benne foglaltatnak, mert az aktus csak az által lesz aktussá, hogy magában foglalja a szellemi tartalom magáévá tételeit, s így a pusztá funkción túl-emelkedik, szellemi értékekbe kapcsolódik bele.

Igy azután a formális képzés pl. a tudományos téren nem pusztán az értelem gyakorlása, hanem a tudományos munkában való gyakorlás, a tudományos érzék fölébresztése. De vele jár a tartalmi képzés, azaz bizonyos tudományos igazságok elsajátítása.

Akik tehát csak a formális képzést hangsúlyozzák — mint újabban némelyek nálunk is — képtelenséget kívánnak. Nincs formális képzés értékes tartalom nélkül.

XVII. A szellemi képességeket értékes tartalommal kell gyakorolni. Az alapelv, melyet a képességek gyakorlása és fejlesztése alkalmával szem előtt kell tartani, az, hogy ezt a gyakorlást értékes tartalommal kapcsolatban kell végezni. Tartalom nélkül természetesen egyáltalán nem végezhetjük. Nem lehet emlékezetet fejleszteni anélkül, hogy ne volna tárgy, melyet emlékezetbe vésünk. De nem mindegy, mit tartunk emlékezetben, azaz min gyakoroljuk és fejlesztjük emlékezetünket. Pl. értelmetlen szöveg megtanulása teljesen hiába való megterhelése az emlékezetnek. A régi iskola jószándékú pedagógusok költői szempontból értéktelen didaktikai versikéit tanultatta be a gyermekekkel. Ép úgy pl. telefon-számok megtanulása, lexikális adatok fejben tartása, s más efféle, minden igazi érték híján levő szövegek könyv nélküli betanulása nem alkalmas anyag az emlékezet kiművelésére, mert ez nem műveli ki általában az emlékezetet, mint hitték, csak arra a tárgyra vonatkozólag, mellyel az emlékezetet gyakoroljuk. Ezért ennek a gyakorlásnak csak értékes anyagon kell történnie, oly anyagon, melyet érdemes az egész életen át megőrizni. Betanulni tehát csak klasszikus szöveget érdemes. De — bár minden emlékezetbeli munka hozzájárul általában az emlékezet fejlesztéséhez, — mégis elsősorban aziránt a tárgykör iránt kell fejleszteni nagyobb mértékben a fogékonyságot, amelyhez a gyakorlásra használt anyag tartozik. Aki tehát verseket tanul be, annak emlékezete a versek iránt lesz fogékonyabb; aki számokat tanul meg, az elsősorban szám-emlékezetét fejleszti. De aki versek iránt vagy számok iránt fejleszti emlékezetét, az fejleszti általában is emlé-

kező képességét, csakhogy kisebb mérték jut erre, mint a speciális területre.

Ez a speciális területen való emlékezet nem veleszületett tulajdonság, mint ahogy némelyek hiszik. Foglalkozása körében szerzi meg a legtöbb ember, mint pl. pincér, portás stb. Érdekében áll ekkor bizonyos dolgokat, pl. számokat, neveket stb. emlékezetben tartani. De nem azért lépett arra a pályára, mert ily irányú emlékezete van, a pályán kényszerült emlékezetét ilyen irányban kifejleszteni, mert ez számára előnyt jelentett.

A gondolkozást sem lehet általában fejleszteni. Gondolkodás nincsen tartalom nélkül. A gondolatok valamely tárgyra vonatkoznak. A gondolkodás azután arra a tárgykörre nézve élesedik, amelyen gyakoroljuk. Ez ugyan hozzájárul általában a gondolkodás fejlesztéséhez, de igazán gyakorlott az ember gondolkodása abban az irányban, s abban a tárgykörben lesz, melyben gondolkodását foglalkoztatta. Így a matematika első sorban a matematikai gondolkodást fejleszti, a fizika a fizikai gondolkodást, a természettudományok általában a természettudományi gondolkodást, a tudományokkal való foglalkozás általában a tudományos gondolkodást, míg a gyakorlati foglalkozások, üzletek kötése stb. a gyakorlati gondolkodást fejlesztik. Nem jelenti ez azt, hogy a gondolkodás fejlődése csak ahhoz a tárgyhoz van kötve, mellyel fejlesztettük, de azt, hogy abban a tárgykörben otthonosabban, gyorsabban és helyesebben gondolkodik, mint más előtte idegen tárgykörben.

Ebből következik, hogy a szellemi képességeket csak értékes tartalommal kell fejleszteni. A műveltség minden területéről vehetünk ily értékes tartalmakat. A gazdasági téren, a technika terén ép úgy, mint szociális téren. Mindenütt lehetséges magasabb ideális értékek megvalósítása. Szinte természetes, hogy a tudomány, az esztetika, az erkölcsi és vallási műveltség területén, amelyek az ideális értékekkel foglalkoznak, ezek az értékek vannak hivatva arra, hogy az ember lelkében magasabbrendű lelki életet teremtsenek.

Az egyéni képességek kiművelése képessé teszik az egyént arra, hogy életfeladatait megoldja, első sorban magát fönntartsa, azután arra, hogy kellemessé tegye életét, de ezeket a vegetatív és hedonisztikus célokat ki kell egészíteni az ideális életcélokkal, s ezeket a kultúrális tartalom adja meg.

A formális képzés kiműveli az egyén képességeit, de a tartalmi képzés bekapcsolja az egyént a kultúrális közösségbe, tehát az egyén fölötti célokat szolgálja.

XVIII. Az értékek és a célok. Az egyéni képességek fejlesztése még nem jelenti azt, hogy a nevelés célját elértük. A legkiválóbb képességek sem biztosítják azt, hogy a növendék emberi földadatait jól megoldja. A kiváló képességeket lehet jóra és rosszra egyaránt használni. Hány kiváló képességű ember, sőt hány lángelme nem tudta emberi életfeladatait teljesíteni, hány

züllött el, hány volt képtelen éppen magasabb erkölcsi feladatok teljesítésére!

A kifejlesztett szellemi képességeket tehát magasabbrendű életcélok szolgálatába kell állítani. A célok adnak irányt a képességeknek. De célokat a műveltség eszmei tartalma ad, ennél fogva el kell töltenünk a növendék lelkét eszmei tartalommal, s képessé tenni arra, hogy helyesen értékeljen, hogy az ideális értékeket helyezze legmagasabbra, s a reális értékeket az ideális célok megvalósítására használja.

Az értékelés azonban nemcsak az értelem dolga, hanem az érzelmé is. Ezért nem elég az intellektuális nevelés, azaz nem elég a „belátás“, mint azt Herbart hirdette, hanem az érték-érzelemnek kell az ideális értékekkel kapcsolódnia. Ez akkor történik, ha a magasabbrendű értékek élményekké válnak, ha az ideális értékeket átéljük, ha ezek átélése a legnemesebb, s a legmagasabbrendű örömmé válik.

Igy a formális képzés nem pusztán szellemi képességek fejlesztése, hanem érzelmek nemesítése, s az akaratnak a legnemesebb célok szolgálatába való állítása.

IRODALOM. Kornis Gyula: A lelki élet M. Tud. Akadémia kiadása. I—III. 1919.

Ranschburg Pál: Az emberi elme. I. Az értelem. 1925.

Pekár Károly: Melyik a könyv nélkül való tanulás leggazdaságosabb módja? Népművelés 1906. II. k.

Révész Géza: A gazdaságos tanulás módszereiről. Magyar Paedagogia. 1908. (Különl. is.)

Dr. Alfred Hock: Die methodische Entwicklung der Talente und des Geistes. Leipzig. Akademische Verlagsgesellschaft. 1920.

Arnold Hahn: Die Steigerung der geistigen Leistungsfähigkeit. Grethlein u. Co. Leipzig, Zürich.

Erich Jaensch: Neue Wege der Erziehungslehre und Jugendkunde. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt. 1928.

Dr. E. Lehmann: Theorie der formalen Bildung. 1925. Göttingen. Studien. 6.

K. Bühler: Geistige Entwicklung des Kindes. IV. Aufl. 1924. Jena, G. Fischer.

Hans Schoeneberger: Psychologie und Pädagogik des Gedächtnisses. Leipzig. 1911.

Max Scheler: Die Formen des Wissens und der Bildung. Friedrich Cohen in Bonn. 1925.

Ernst Gellhorn: Übungsfähigkeit und Übungsfestigkeit bei geistiger Arbeit. Leipzig. 1920.

Ernst Rothe: Psychogymnastik. Berlin. 1928.

W. Weygandt: Über den Einfluss des Arbeitswechsels auf fortlaufende geistige Arbeit. Psychologische Arbeiten 2.

E. Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. I—III. 2. Aufl. Leipzig. 1920—22.

Spranger: Kultur und Erziehung. Quelle & Meyer Leipzig. — 3. Aufl. Leipzig. 1925. — Spranger: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. 1925.

H. R. Douglass: Modern Methods in High School Teaching. Houghton Mifflin. 1926.

Lida B. Earhardt: Types of Teaching. Houghton Mifflin. 1915.

Will. S. Monroe: Directing Learning in the High Schools. Doubleday. 1927.

- S. C. Parker: *Methods of Teaching in High Schools*. Ginn, 1926.
 G. D. Strayer: *A Brief Course in the Teaching Process*. Macmillan, 1911.
 E. Thorndike: *Psychologie der Erziehung*. Übers. von O. Bobertag. G. Fischer, Jena, 1922.
 Henri Piéron: *Le développement mental et l'intelligence*. Alcan, Paris, 1929.
 Marx Lobsien: *Die Lernweisen der Schüler*. Leipzig, 1917.
 H. Fischer: *Ueber den Einfluss von Hemmungen auf den Ablauf willkürlicher Bewegungen*. Göttingen, 1928.
 A. Amberg: *Über den Einfluss von Arbeitspausen auf die geistige Leistungsfähigkeit*. Psychologische Arbeiten I.
 E. L. Thorndike: *The Principles of Teaching: Based on Psychology*. 1906.

Weszely Ödön.

A földrajz a tanítóképzői nevelés szolgálatában.

1. *Általános szempontok.* A földrajznak mint nemzeti tantárgynak fontosságát a tanítóképzés keretében elismerjük azáltal is, hogy a képesítővizsgálat tárgyai között adunk neki helyet. A középfokú iskoláknak egyetlen fajtája sem méltányolja ennyire a tárgyat már azért sem, mert nincs módjában az egy-két évvel rövidebbre szabott tanulmányi idő alatt annyszor elővenni a geografiát, mint ahányszor előveszi a tanítóképző. Nálunk a középfokú iskolát végzett ifjú is foglalkozik még a magyar földrajzzal. E tény minél nagyobb megfontolásra, gondolkodásra int bennünket a földrajz metodikai értékelésének beállításánál, a módszer alkalmazása helyességének vizsgálatánál.

Általánosságban, a geográfiai szakszerűség szempontjából nézve, nem látok nagy különbséget a tanítóképző földrajzoktatása és egyéb középfokú iskolák földrajztanítása között. A geográfiának, mint tantárgynak általános műveltség kifejlesztését szolgáló irányzatában teljesen azonos célt tűz ki a tanítóképző az összes más középfokú iskolákkal. A különbség a tanítóképzői és egyéb középfokú iskolai földrajztanításban máshol keresendő. A tanítóképzőintézetek minden egyes tárgyat elsősorban azért tanítanak, hogy majdan az elemi népiskolában kamatoztassék az a tudás, amit nyújtottak. A földrajzot is a népiskolára való tekintettel műveljük a tanítóképzőkben. S eszerint módszerének figyelembe kell vennie az elemi népiskolai szempontokat is. Azért „is”, mert nem lehet egészen az elemi iskolai módszer uralkodó ott, ahol 15–20 éves ifjak szakképzését, nevelését végzi az intézmény.

A legújabb ped. áramlatok az elemi népiskola fogalmából nem az elemire, hanem a népre vetik a hangsúlyt. A földrajznak is a népiskolát, a magyar népnek az iskoláját kell szem előtt tartania a tanítóképzői szakiskolában. Az alapfogalmakat, geográfiai alapprincípiumokat már az elemi és a középfokon nagyrészt el kellett sajátítaniuk a tanulóknak. A tanítóképző-intézetben a földrajztanításnak más a tennivalója. Lássuk ezt közelebbről.

Természetesen találunk közös szempontokat úgy az elemi népiskolai, mint a tanítóképző-intézeti és egyéb középfokú iskolai

földrajz tanításánál. Így a célkitűzés erkölcsi szempontja az iskolai földrajznál általában egyező, vagyis végeredményben minden magyar tanító és tanár a földrajzzal honfiúi tudatosságra akar nevelni. A gyakorlati célkitűzésnél az egyezések mellett már inkább jelentkeznek különbségek is. A modern iskolaföldrajznak ugyanis minden fajtája hangsúlyozza, hogy a tanuló a földrajzot a szülőföld- és honismerettel kezdje s lassan ismerje meg az ország életét s hazájának más tájakkal való kapcsolatát s végül az egész földfelszín jelenségeinek egymásra való hatását. S minden lépésnél okadatolva, oknyomozó módon járjon el a földrajztanítás.¹ Ugyancsak általános elv ma, hogy a földrajztanítás úgy az elemi, mint a középfokon lehetőleg tájegységekkel operáljon. Ezt a kiinduló szempontot nálunk úgy a tanítóképzői, mint a vele kapcsolatos gyakorló iskolai földrajzórakon mindenképpen igyekszünk megvalósítani, mint a modern földrajztanítás egyik sarkalatos elvét. Sőt a nagyon tarka globusi felület tájegységeinek fölismerésére, kiválogatására reá is neveljük a tanítónövendékeket. Ime, itt már tanítóképző-intézeti specifikummal állunk szemben. Más középfokú iskolák ezzel nem törődhetnek, mert nekik más szempontból szükséges a földrajz. Nálunk nemcsak magának a tárgynak az alsóbb osztályokban is már (I—II. o.) olyaténkép való kezelése hat geográfiai érzéket fejlesztőleg, de a III. o.-ban a Magyar medence részletes földrajzának tárgyalásakor többszöri reámutatással, s még inkább a IV. éven a honismereti és gyakorlati földrajzórán külön példázással válogatunk magyarhoni és külföldi tájegységeket a földfelszínen. A módszertani órák még inkább szolgálják e célt. Az V. évesek pedig földrajzi próbatanításaik előkészítésénél, bírálatánál így neveltetnek s a gyakorló iskolában pedig kísérleteznek. Ugyanígy az I—V. évfolyamig a modern földrajz szellemében minden egyes földrajzi tételt két főreszre tagolnak növendékeink a geográfiai lecke-beszámolókon épűgy, mint a próbatanítások alkalmával. És pedig külön órát, ill. félórát, esetleg csak negyedórát szentelünk a tájegység természeti viszonyainak és külön időt a táj emberföldrajzának.² Olyan ponthoz értünk, amelyben megint az összes iskolai földrajzoknak találkozniuk kell, ha nem akarnak elmaradtok lenni, ám ez az elv mégis a tanítóképző-intézetek földrajztanításánál szembetűnőbben érvényesül. Most még felsorakoztatok a legfőbb elvekből néhányat, amelyekben minden földrajz-oktatásnak meg kell egyeznie. Így a 3 fontos kérdést az elemi népiskolai földrajztanításnak is lépten-nyomon föl kell vetnie: hol van a tájegység, milyen és miért olyan az a táj, amilyen?³ A tanítóképző-intézetben azért fontos, hogy reáneveljük ezekre az alap-

¹ Cholnoky szerint a „Földről jó, indokolt képet szolgáltatson.“ *Modern földrajz és tanítása*. Bp. 1925.

² V. ö. a példákat a *Magyar Tanítóképző* 1926. máj. és nov. számaiban írt közleményekben.

³ Dr. Fodor Ferenc: *A magyar elemi népisk. földrajzi oktatás*. (Körösi—Quint: Népisk. egységes vezérkönyvek.)

vető kérdésekre a növendékeket, hogy majdan a saját népiskolájukban így járjanak el. Ez elvek úgy a részletekben, mint az említett két módszertani nagy egység kisebb kereteiben is előfordulnak, vagyis úgy a természeti viszonyok föltárásával, mint az emberföldrajzi résszel kapcsolatban fölvetendők.

Ez utóbb említett, általánosnak látszó elvek is a tanítóképző-intézeti oktatásban, amint látjuk, mégis sajátos színezetet nyernek, éppen ez intézménynek szakiskolai jellegénél fogva. Végül még egy általános kérdésre utalok, amelyben az iskolai földrajzok mindenfajta, minden rangú és rendű nevelőintézmények keretén belül megegyeznek, s ez az, hogy a tájegységek keretén belül láttassuk meg az *életközösségeket*, vagyis a földfelszín jelenségeit egymással kapcsolatosan, nem pedig izoláltan szemléltessük. Ezen szintetikusságra törekvés azonban már nem lehet egyforma mértékű a különböző fokú iskolaföldrajzok keretében.

2. *A természeti viszonyok tanításának nevelő hatása.* A természet nevelő hatását úgy a kirándulásokon, mint földrajzóráinknak a természeti viszonyokat tárgyaló részében állandóan kiaknázhathatjuk. Tanítványaink előtt lépten-nyomon reámutathatunk a természet szépségeire és célszerűen berendezett voltára. Sőt erkölcsi, esztétikai érzelmeket is kelthetünk ezeken a tanórákon.

Lássuk, miként szolgáljuk a természeti földrajzórák által az értelmi nevelést s egyben a tanítónövendék szellemének alaki képzését.

Úgy taglalunk minden órát, hogy az lehetőleg minta legyen, legalább is főmenetében a jövőendő elemi népiskolai földrajz-órákra nézve.

a) Először a tájegységet *el kell helyeznünk* a glóbusi felületen. Helyesebben: föl kell ismernünk, tanítónak és tanulóknak, illetőleg tanárnak és növendéknek közös munkával, hogy a földfelszín melyik táján és milyen környezetben terül el az a földrajzi egység, amellyel megismerkedünk.

Elemi fokon nincs módunkban apróra megállapítani a földrajzi hosszúság és szélesség fokait és perceit, de a tanítóképzői földrajznak már kell erre is idejének jutnia, mert hiszen az alapelemeket most már alkalmazhatja. Kíváncsi vagyok azonban, hogy a tájnak a nagyobb tájrendszerekkel való összefüggéséből fölismerhető fizikai földrajzi helyzetét, illetőleg fekvését ne csak a tanítónövendék, de már a népiskolai tanuló is meglássa, vagyis ennek meglátására reánevelődjék. Például Magyarország a Kárpátoknak, tehát az eurázsiai hegyrendszer egyik tagjának egyik övezetében terül el. Szükséges ezt így leszögezni, mert a földfelszínnek így megjelölt része egészen különös szerkezetű, s ebből kifolyólag egészen speciális élete, multja van. A szerkezetből a felszínalakulás, éghajlati és vegetációs kép, s ezek nyomán az emberföldrajzi viszonyok sajátlagosan következnek. Következésképp a tanítóképzői földrajznál éppen pedagógiai szempontból már magára a kiindulásra is nagy súlyt kell helyeznünk. Nem maradhatunk a régi, tisztán topografiai alapon, s ahol kér-

dése így nemcsak az általános művelődési szempontot szolgálja, de a további fokozatoknak szerves alsó lépcsőjét alkotja.

b) Az ismertetendő táj nagyságának tanításánál sohase mulasszuk el úgy az elemi népiskolai, mint a tanítóképzői földrajz keretében az összehasonlításokat és a kikerekítéseket. Alapul vegyük hazánkat. Vethetünk már a tanítóképzőben egyéb egységeket is. Az összehasonlító módnak mindenkor megvan a nevelőhatása, mert a későbbi tárgyalás során (emberföldrajzi részben) reámutathatunk, hogy a munka és az illető nép, nemzet ereje szorgalma, kitartása nagyobbá tette hazáját, hatalmasabbá birodalmát. Természetesen, mint lépten-nyomon, úgy itt is reámutathatunk a trianoni égbekiáltó igaztalanságra, éppen mint szembe-tűnő ellentétre. (Miért érdemeltük?)

A tanítóképzői földrajzban a népiskola szempontjából szükségesnek tartom a területek km²-es adatait holdakban is kifejezni. Az elemi fokon inkább holdakban, de ezt is, mint általában a számadatokat mindenkor a lehető nagy, kerek átlagokban tanít-suk. Apró, sok szám elvész, nehezen jegyezhető meg, de kevés és kikerekített adat megmarad. Sőt éppen a *Magyar Paedagogia* c. folyóiratnak egyik vezető cikkével⁴ kapcsolatban javasolnám, hogy a georafus tanárok közös megbeszélésen állapodjanak meg úgy a szám-, mint a névadattár tartalmára nézve a különböző fokú és fajú iskolák földrajzát illetőleg. Az iskolaföldrajzi pedagógiának ezzel a kérdéssel sürgősen kellene foglalkoznia, s a megállapodásokat úgy a tankönyvek megírásánál, mint a földrajzi tanításokon lehető szigorral respektálni kellene.

c) Arra a főkérdésre, hogy milyen az a táj, minden rangú, rendű iskolai földrajz felelni tartozik. Egyetlen népiskolában sem taníthatnak ma már úgy földrajzot, hogy e fejezet hiányozzék, mert enélkül az óra nem geográfiai óra lenne.

Részletkérdés itt a körülhatárolás, s ha tengermenti tájról tanítunk, még a parttagozottság értékelése. Elemi fokon nem igen jut idő esetleg ezekre. Ám a tanítóképzőnek szükséges ezekkel a pontokkal is foglalkoznia, sőt nevelőértéküket is ki kell aknáznia. T. i. az államhatároknak is meg van a maguk etikája, s ezt föl kell tárnunk növendékeink előtt. Példákat hozok föl erre nézve. A törzs-, illetőleg anyaország Anglia maga mint természetes egység erkölcsi határokkal rendelkezik. A tenger parancsolóan távolít el minden merész közeledőt. S a lakosság maga történeti jogainál fogva kitölti természetadta, tehát erkölcsi alapú határait. Nem így Csehországnak mai új erőszakolt államalakulása, nem úgy az ú. n. Jugoszláv állam, vagy pedig Oláhország. A magyar medencének pedig természetes erkölcsi határai ott vannak a Kárpát bércláncolata s az Adriának nem vitatott vonalain kívül, még a Trákmacedon őshegynek szerbiai öblözetei mentén.

A parttagozottság neveli a népeket szélesebb látókörre, vezet fokozottabb kereskedői életre, s így nagyobb anyagi kultúrára.

⁴ 1929 márc. Kornis Gyula: *Kultúra és túlterhelés.*

Ennek jelentőségét, amint csak lehet, a tanítóképzői földrajz, ha nem is az elemi oktatás szempontjából, de az alaki képzés előmozdításaképpen is igyekezzék kihasználni. Egyébként az előbb említett egységek tanításánál is mindenütt nagy sikerrel aknázhatjuk ki pl. a nagyság tárgyalásakor, így az elhelyezésnél az illető téma alaki képző erejét. Így növendékeinknek gondolkodását is fejlesztjük, élesítjük, amellet, hogy tárgyi tudást szereztünk velük.

Élesíti feltűnő módon az ész, illetőleg a következtető képességet a táj milyenségének tárgyalása. T. i. a különböző szerkezeti zónákba való betekintés, az egész tájegységnek a geológiai kapcsolatra való fölépülése s a további összefüggések megláttatása mind idevezetnek.

Szép fejezet a fölépítéssel kapcsolatban a különböző ásványkincsek előfordulása. Megláttatása annak, hogy nem a véletlen műve az, ha valahol só, vagy szén vagy arany, ezüst fordul elő. S hogy mind a szerkezettel kapcsolatban érthető ez meg. A szerkezet nyújt további betekintést a mai domborzati formáknak a megértésébe. A szerkezetből és közettani fölépítésből látjuk egyik földrajzi óráról a másakra a gyöngébb, puhább homokkő és mész, dolomit kőzetekből épült hegyeinket megkopni, legömbölyödni, míg a sziklaszilárd gránit, gneisz keményen tartja magát s évszázadokon át hirdeti úgy a Magas Tátra ormán, mint sirkőbe öntve is a természeti erők és a nagyember létét s még inkább a régi geológiai időknek nagy emlékét.

Rendkívül nevelőhatásúnak tartom a földrajzórát akkor, ha úgy tanítunk, hogy még a kövek is megmozdulni látszanak, s élnek. A talaj szemünk előtt kialakul, kiformalódik az endogén és az exogén erők mozgalmas munkájára. S a tanulók és tanító egyaránt meglepetésükben kiáltanak föl: így lesz a homok, így az agyagtalaj; emitt keletkezik szemünk láttára a lösz! Látjuk, amint lerakódik! S a vidék, a táj már él is! Előttünk áll, felénk lejt, s lejtőről vizek fakadnak. Maguk a növendékek állapítják meg már eleve, hogy merre kell folynia a fakadó forrásból keletkező patak, s később folyó vizének.

A tájakra reáborul földrajzi fekvésének megfelelő éghajlat s a talajjal együtt megszabja, hogy milyen növényzet viruljon ott. Hogy milyen habitusu vegetáció borítsa be a tájat, ezt még a földrajzórán megtapasztaljuk, de az egyes növényegyedeknek már a természetrajzórán kell előttünk sudárba szökkenniök, valamint a vidékeknek állatvilággal benépesedniök.

Ezen módszertani egység tárgyalása alkalmas arra, hogy keretén belül a talaj ismertetésével kapcsolatban a népiskolai szempontra különösebben is tekintettel legyünk. Mezőgazda állam hazánk s így a talajviszonyok tanítása fontos kérdés már az elemi iskolában is. Jóllehet ez szorosan a gazdaságtan körébe tartozik, mégis a földrajz a természeti viszonyok tanításakor erős, hatáshoz koncentrálással szerepeljen e kérdés tanításakor úgy az elemi népiskolai, még inkább a tanítóképzői földrajzórán. Itt kelet-

keztetjük a növendékek lelkében azokat a szálakat is, amelyekhez az illető tájegység emberföldrajzi tanításakor (a következő óra, vagy mindjárt a másik félóra) a gazdasági életre vonatkozó ismereteket fűzzük. Helyesebben az illető táj gazdasági életét megláttatjuk, főleg a mezőgazdasági viszonyokat a talajalakulásból, a növényzetből és állatvilágból, valamint az ember munkájából kielemezzük.

Az eddig mondottakból főleg azt látjuk, hogy a tanítóképzői földrajz erősen szolgálja az értelmi nevelést. Ám egyoldalú volna tanításunk, ha az érzelmek nemesítésére nem gondolnánk. A bevezetőben megjelölt célkitűzésen kívül, megemlékezem még arról, hogy a földrajz mint hathat nevelőleg főképp esztétikai szempontból is a tanítónövendékekre s mint válik a természettudományi (geológiai) alapú geográfia színessé, hangulatossá, kedvessé.

Éppen ez a fejezet, a természeti viszonyok tanítása alkalmas arra, hogy a szerkezet megláttatása, a fölépítésre való eszméltetés után következzen a vidékről való élénk, színes tájfestés.⁵ Ez soha se maradjon el, mert enélkül unalmas lenne a földrajzóra, s mert enélkül nem felelnénk meg teljesen a főkérdésre: *milyen az a táj?* Tájfestés nélkül csak az értelmi nevelést szolgálhatnánk, a tájfestéssel eleget teszünk az érzelmi, illetőleg az esztétikai nevelés követelményeinek is. A felsőbb osztályokban (III—IV.) még a lélek-tannal való koncentrációra is törekedhetünk, amidőn itt-ott elemezni próbáljuk egy-egy típusosabb tájnál azt, hogy hogyan hat reánk az a vidék.

3. *Az emberföldrajzi órák nevelő hatása.* Az 1925. évi tanítóképző-intézeti tanterv és utasítás a II. osztályban külön általános emberföldrajzi órákat is szab meg. Erre azonban a heti két órás földrajztanításból alig három hónap jut.

Tanmenetem szerint azonban úgy a II. évfolyam leíró-földrajza, mint a III. és IV. osztályban is a földrajz minden második órája az ismertetendő tájnak emberföldrajzával foglalkozik.⁶

Az emberföldrajzi órákon épügy, mint a természeti viszonyok tanításánál szolgálhatjuk az értelmi, érzelmi és akarati nevelést. S egyben állandóan figyelemmel lehetünk arra, hogy növendékeink a tanítói pályára készülnek, így a népiskolát itt is szemelőtt kell tartanunk. Megtesszük ezt különösebben az V. évfolyamon, ahol felváltva tűzünk ki próbatanításra olyan földrajzórákat, melyeken a természeti, s olyanokat, melyeken az emberföldrajzi viszonyok kerülnek elő.

Nézzük kissé részletezve, mily nevelőhatások érhetők el a leíró geográfiának emberföldrajzi tanítási óráin.

A tanulók kiválogatják a természeti viszonyoknál tanultakból azokat a szálakat, amelyekhez azon táj lakosságának gazdasági élete fűződik. Lehetőleg úgy vezessük már az előző órán nö-

⁵ L. Bause: *Die Seele der Geographie*. Braunschweig, 1924.

⁶ Hettner ezt így jelezte: „előbb a táj természetéről, azután a táj kultúrájáról tanítsunk.”

vendégeinket, hogy erősen kiemelkedjenek ezek a jelenségek, amelyekre az emberföldrajzi órán építünk. Úgyhogy a két földrajzóra: a táj természeti viszonyairól és emberföldrajzáról, a tanulóknak tevékeny munkájával kapcsolódják szervesen össze. Éghajlati viszonyokon és a vegetáción keresztül jutunk a táj gazdasági életéhez, illetőleg a bányatermékek, erdőgazdaság stb. nyomán az iparosodás kérdéséhez.

Természetesen a táj földje és népe, illetőleg a népnek megélhetése, gazdasági téren kifejtett küzdelme közötti összefüggésnek a feltárásán kívül, ami számos tantárggyal nyújt koncentrációra alkalmat, adatok megtanítására is szükségünk van az emberföldrajzi részben. S itt javaslatomat a számok és nevek mennyiségére nézve megismétlem.⁷

Minimális adatmennyiségnek számítom pl. Magyarország földrajzában, hogy a fontosabb mezőgazdasági termékek évi átlagmennyiségét (búzáét, rozsét, burgonyaét, kukoricaét), továbbá a bányatermékek közül a két legfontosabbnak, a szén- és vastermelésnek évi átlagát, egy-két jelentősebb ipari és kereskedelmi számadatot jól tudjanak növendékeim. Ugyancsak az állattenyésztéssel kapcsolatban a nagyobb fajta és hasznosabb háziállatoknak (szarvasmarha, ló, sertés, juh) létszámát millió sokra kikerekített átlagban szintén tudniuk kell a növendékeknek, legalább is az 1910-es Magyarországra és csonka hazánkra vonatkozólag. A szántóföld, rét-legelő, erdő stb. %-os területi megoszlásának részletezése már a maximális adatkövetelmény körébe vehető s csak a jobb, illetve legjobb tanulóktól kívánhatjuk meg. Ezen adatok megörögzítése mindig grafikonok segítségével történjék. Ezenkívül a gazdasági élet tanításánál éppenúgy, mint a következő tanítási egységnek: a népességnek az ismertetésénél is kartoграммokkal, diagrammákkal segítjük óráinkon a tanítást. S egyben nevelőhatást érünk az ábrázolási készség gyakorlásához. Ugyanezzel a természeti földr. órákon is megpróbálkozunk.

A népességgel foglalkozó tanítási egységünknek különösképpen nevelő ereje lesz azáltal, hogy az egyes tájak lakosainak főleg nemesebb lelki vonásait emeljük előtérbe. Rámutatunk mindenütt az erények diadaltarató hatására. A lakossággal kapcsolatban a jelentősebb országoknak fontosabb adatait is megkövetelhetjük. És pedig mindig összehasonlítással. Hazánkét első sorban s pedig a legnagyobb szigorúsággal. Az abszolút számokból egyet jól kell megjegyezni, s a többi magától jön. Pl. Magyarország lakóinak száma az 1910-es népszámlálás szerint kikerekítetten 20 millió. Franciaországé kb. kétszer ennyi, Németországé pedig 5-szor ennyi! Vagy pedig Franciaországé 5-ször ennyi, mint csonka hazánké, Oláhországban (az elcsatolt Erdéllyel együtt) ma kétszer ennyi a lakosság, mint Csonkamagyarországon, ahol kerek

⁷ Lecke-beszámolóinkon óráról-órara ébrentartom 5—10 perces kérdéssel eredménytárunk adatait (fdr. helynevek, műszavak, stat. számok stb.). Ilyen feleletekre, mint földr. tájékozódásra külön osztályok.

számban 8 millió lélek található. Ezeket az adatokat is grafikonok segítségével rögzítjük meg a tanulók lelkében.

A népsűrűségi számadatokat (a gazdasági viszonyokból kifolyólag, jó talaj, vagy erősen iparos vidék) szintén tanítjuk s a maximális adatkövetelmény sorába helyezzük.

A műveltségi állapotra ugyancsak reá kell mutatnunk. Nálunk kb. minden 100-ból 50 lélek nem tud írni s olvasni. Franciaországban pedig ennek a fele. Svájcban, Németországban, Hollandiában, Belgiumban, Dániában, Svéd-, Norvég- és Finnországokban 5%-nál is kevesebb az analfabéták száma. Más oldalról pedig a Pireneusi félszigeten 50–60% az analfabéta, Orosz- és Oláhországban és a Balkánon 75 körüli ez a szám.

A letelepedéssel kapcsolatban láttatjuk meg, hogy a különböző természeti adottságok mellett az ember lelkisége mégis a föld felszínét alakító tényezők között a legfontosabb faktor. A települési viszonyokra részletesebben is kitérhetünk Magyarország földrajzánál. Sőt kellő alapossággal ki is kell térnünk. Itt t. i. a természeti és gazdasági tényezők mellett, amelyek egy-egy telepnek a létrejöttét s későbbi sorsát meghatározzák, az etnografiai szempontok a legjelentősebbek. Ezek pedig a ruházaton, viseleten, beszéden kívül elsősorban a ház formájában, egész külsejében s a helység alaprajzában tükröződnek. Hiába ítélték, sötét tudatlanságában, Trianon bizottsága a még Árpádkorból származó csallóközi községek felett, a települések minden izükben ég felé kiáltanak: nem épített itt cseh, vagy tót, semmiféle szláv nemzet soha! A bizottságnak csak egy csöppet kellett volna kinyitni a szemét egy erdélyi körútjában, hisz' a vak is láthatja, hol laknak itt oláhok, hol szászok, s melyik az ősi székely föld! Ezt a tényt folyton tanítanunk kell, hogy az igazság öntudata fölébredjen, ne csak népünknel, de más nemzeteknél is, az egész földkerekségen.

Ugyanílyen vezérelvnek s érzésnek kell kicsendülnie a politikai földrajzi egységek tanításakor az államok és városok ismeretésénél.

Amint látjuk, az emberföldrajzzal szolgálhatjuk legjobban a tanterv által is erősen hangoztatott honpolgári nevelést. Az emberföldrajz az összes geográfiai ágak között a legteljesebben állítható az erkölcsi nevelés szolgálatába.

Összevetve az eddigieket, kitűnik, hogy míg a természeti viszonyokat tárgyaló földrajzórakkal inkább az értelmi és esztétikai, addig az emberföldrajzi tanításokkal főleg az erkölcsi nevelést szolgálhatjuk. Mindkétféle földrajz-órak által végeredményben akarati munkára serkentő nevelőhatásokat érhetünk el. Természetesen általában mindezekre a nevelőhatásokra úgy az elemi, mint minden középiskola tanulóinak szükségük van, de legjobban kell, hogy érvényesüljenek az említett elvek a leendő tanítók szakiskolájában, a tanítóképző-intézetben.

Dr. Tóth Ferenc.

Cselekedtető tanítás a mennyiségtanban.

A fizikus szaktanárok látják, hogy nagy akadálya a fizikai cselekedtető tanításnak az időhiány. Kísérletképen ajánlanám időnyerés szempontjából a mérés tanításának alábbi módját, mely egyúttal a mérés tanításának gyakorlatibb módja lévén, tanítóképzői tanításunk célját jobban megközelíti.

Úgy gondolom, hogy az idők folyamán mindinkább elhomályosuló kísérleti mérés tan fokozottabbá teendő.

1. Szerkesztendő cím alatt nagyobb számban adjunk olyan feladatokat, melyeknél a pontos szerkesztés a feladat eredményének megállapításához elengedhetetlenül szükséges. Ennek elérésére pl. a háromszögszerkesztési feladatokat nem így adom fel: „Szerkesztendő háromszög a következő három adatából... stb.”, hanem: „Mekkora a következő három adatból szerkeszthető háromszög területe...?” Ha ez utóbbi módon adom a feladatot, a növendék megszerkeszti a háromszöget, majd egyik magasságvonalát, s ha az alapot, magasságot pontosan lemérte, pontos területi mértékszámot fog kapni. A tanár könnyen ellenőrizheti, a növendék pedig örül, mert eredményt kapott. (Mérést mindig ugyanegy vonalzóval!) Lényeges szempont a könnyű ellenőrzés, mert hiszen a szerkesztési feladatok, ha csak általánosak, nehezen őrizhetők ellen.

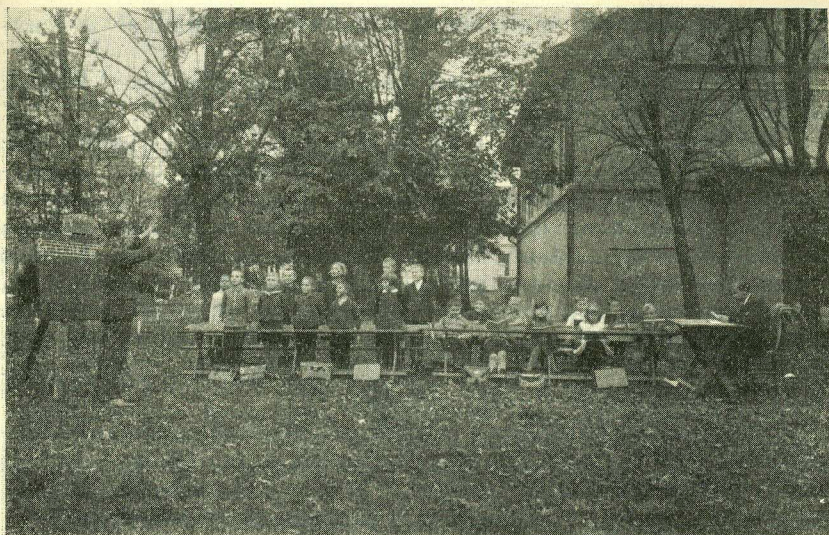
2. Az úgynevezett trigonometriai feladatok nagy részét meg lehet oldani trigonometriai ismeretek nélkül is, ha növendékeink pontosan tudnak szerkeszteni. A megszerkesztett konfigurációból a kérdéses adat lemérhető, illetőleg a lemerésekből tovább kiszámítható.

3. Feleslegesek, sőt félreértésekre vezetnek a túlmegadott feladatok. Példatárak, hogy a trigonometriai ismereteket kikerüljék, több adatot megadnak, mint kellene. Pl. a szabályos sokszögeknél nemcsak a sokszög oldalainak számát és egyik oldal hosszúságát, hanem a körülírható kör sugarát is. Vagy az oldal, vagy a sugár nagyságának megadása felesleges, mert hiszen ha az egyiket ismeri, megrajzolhatja pontosan a sokszöget és a másikat lemérheti.

4. Az I. osztályban van elég idő rá és leginkább okadatolt az elemi mérés tan begyakorlása. A kísérleti mérés tan fokozottabb keresztülvitelét cselekedtető oktatással gondolom megoldani, s olyan részeket is begyakoroltatni e mérések során, melyeket egyébként a fizikában kellene begyakoroltatni. Ha az első osztályos növendéket mérés tan órán a mérőegységek megtanításával kapcsolatban megtanítom mérni különféle mennyiségekkel, a növendék ezen készségét ásványtanban, kémiaiában, kézimunkában, rajzban, földrajzban, azaz a kísérleti és gyakorlati tárgyakban folyton gyakorolva, a III. és IV. osztályos fizikatanítás során újra nem kell tanítanom, tehát ott órát nyerek vele.

Ilyen, az I. osztályban elvégezhető mérőkísérleteknek az alábbiakat tervezem.

1. Testek éleinek mérése tolómérővel is, lapjai területének és



— A bajai áll. tanítóképző gyakorlóiskolájának szabadlevegős oktatása. —

köbtartalmának kiszámítása. (A terület- és köbtartalomszámítás nem anyaga az I. osztálynak, de hiszen a növendékek előző iskoláikból hoznak annyi ismeretet, hogy egyszerű idomokra vonatkozó számítási módokat, ha el is felejtették, társaiktól hallva, újra elsajátítják.)

2. Űr- és köbtartalom-meghatározás mérőhengerrel. (100 köbcentiméteres mérőhengerrel más módszert lát a növendék köbtartalom meghatározásra.)

3. Súlymérés mérleggel. A súlymérőegységekről való ismereteik felelevenítése után alkalmazásul megtanulnak mérleggel súlyt mérni. Ugyanazokat a testeket mérik meg, melyeknek már ismerik köbtartalmát.

4. Fajsúly-meghatározások. Az előzőekben tanultak egyik alkalmazását látják. A fajsúly fogalmát már az ásványtanban megtanulták.

5. Körkerület meghatározása kísérleti úton. Kezünkügyébe eső gyakorlati tárgyakon papírszalaggal meghatározzuk a kerület és átmérő viszonyát.

6. Rajzolt körök kerületének meghatározása. A kör kerülete, mint a berajzolható sokszögek felső és a körülrajzolható sokszögek alsó határértéke.

7. A kör területének kísérleti meghatározása súlyméréssel. Homogén anyagból készített körlapok és négyzetdeciméteres lapok súlyainak aránya vehető területeik arányának.

8. Szimmetrikus idomok szerkesztése tükör segítségével. Összeillőség és hasonlóság egy, vagy két tükör segítségével. A fényvisszaverődés törvényének igazolása. Kísérleti eszközök: rajztábla, gombostűk, merőlegesen álló — talppal ellátott — tükör.

Ezen eszközzel való munkálatok elősegítik munkánkat a fénytani tanításban.

9. A súlyvonal és súlypont kísérleti meghatározása. Rudak, lapok, testek súlypontjának kikeresése.

E cselekedtető tanítási órák az első osztályban év elején kezdődő méréstani anyag megtanítása során a megfelelő helyen illesztendő be. Úgy képzelem, érdemes az I. osztályban a mértani anyag megtanításával kezdeni a mennyiségtan tanítását s mind a három órát reá fordítani, hiszen ez majd egyúttal tárgykört is fog szolgáltatni a számtani anyaghoz. Ha december végéig mind a három órát a méréstani anyag megtanítására fordítjuk, lesz elegendő idő a fenti 9 probléma cselekedtető órákon való megtanítására, ami 15—20 órát igénybe vesz. Ezzel azonban a fizikai tanításban legalább is 8—10 órát nyerünk.

Röviden összefoglalva a következő okokból tartanám szükségesnek a cselekedtető tanítás bevitelét a tanítóképző-intézeti mennyiségtan tanításába.

1. Megtanulnak növendékeink pontosan mérni.
2. A mennyiségeket, egységeket jobban megismerik.
3. Ráneveljük őket a találékonyságra, mert hiszen olyan feladatok megoldására látnak egyszerű példákat, melyeket a szokott módokon nem tudnának megoldani.
4. Időt nyerünk a fizika alaposabb megtanítására.
5. Nagy mértékben bővül példatáraink tárgyköre.
6. Nagyobb lesz növendékeink kísérletezési készsége.

Csekő Árpád.

IRODALOM.

Drozdy Gyula és Frank Antal dr.: *Neveléstan, tanítástan, módszertan.* Tanító- és tanítónőképző-intézetek IV. osztálya számára, valamint továbbképzés céljaira. Szent István-Társulat, Budapest, 1931. 289 oldal.

A tanítói hivatásra való előkészítés szempontjából tanítóképző-intézeteink tanterve és utasítása megköveteli, hogy a neveléstan, tanítástan és módszertan tanítására különös gondot kell fordítani, mellyel e tanulmánynak központi helyet biztosít a tanítóképzőkben tanítandó tárgyak körében. Mi sem természetesebb, minthogy a tanár és tanuló munkájának megkönnyítése céljából itt van a legnagyobb szükség nagy gondnal és alapos rendszerességgel készült tankönyvre.

Eddig is voltak tankönyveink, azonban ha tárgyilagosaak akarunk maradni, akkor meg kell állapítanunk, hogy azokban fogyatékosságok, hiányok voltak, amennyiben mindenben nem tudtak megfelelni a tanterv és utasítás követelményeinek, különösen nem az 1925-ös új népiskolai tanterv szellemének.

Ez indíthatta szerzőket könyvük megírására s szerencsésnek mondható az az újítás, hogy e műben az elmélet és a gyakorlat embere fogott kezét, akik az egész könyvön keresztül, a nevelői munka minden területén szerves egységet teremtettek az elmélet és a gyakorlat között, akik nemcsak elveket állapítanak meg a nevelés számára, hanem élettapasztalataik alapján utasításokat, módokat, példákat is nyújtanak az elvek gyakorlati megvalósítására.

Szerzők könyvének beosztása a következő: I. Általános neveléstan, II. Részletes neveléstan, mely 1. Vezetéstanál és 2. Tanítástannál foglalkozik. Ez utóbbi magában foglalja az a) általános tanítástant és b) a módszertant. Amint látható, könyvük felöleli a módszertant is, jelezni akarván azt, hogy az is a nevelés munkájával foglalkozik s így el nem választható a szorosabb értelemben vett neveléstantól és tanítástantól. Ez előnyös újítás az eddig használt tankönyvekkel szemben.

A könyv felépítésében *egységes rendszert* találunk. Szerzők szerves kapcsolatot teremtenek egyrészt a nevelés különböző ágai és a tanítás között, amennyiben ezek speciális céljai a nevelés egyetemes céljába futnak össze, másrészt a neveléstan, tanítástan és módszertan között azzal, hogy a tanítás anyagának kiszemelésében és módszeres feldolgozásában úgy a nevelésnek az általános, mint a speciális céljai vezetik őket. Egységet látunk mindenütt a nevelés elmélete és gyakorlata között. Mindenkor éreztetik szerzők azt, hogy a nevelés a tanítástól el nem választható, összhangba hozzák az értelmi, érzelmi, akarat, valamint a testi és lelki nevelést. Tanítónövendékeink így egységes és világos képet kapnak a pedagógiáról s kialakul lelkükben a nevelő-tanítás gondolata és módja.

Szerzőknek a szerves egység megteremtésére irányuló törekvése eredményezte, hogy az egész könyv és az egyes fejezetek kidolgozásában szigorú logikai rendet követtek, ami szerfölött megkönnyíti növendékeinknek az anyag elsajátítását és megőrzését. Ebben lép segítségükre a könyv felépítésének módszere is, mely induktív jellegű. Tartalmi jegyeikből épülnek fel a fogalmak, a példák megelőzik a szabályokat.

Helyesen használják fel szerzők az újabb pedagógiai irányok elveiből azokat, amelyek értékesek s mindezek az elvek nem mozaikszerűen, izoláltan jelennek meg, hanem egységben. A személyiségpedagógiájából a harmonikus nevelés gondolatát s a kultúra anyagának tanítványainkkal való átéltetését, a morálpedagógiából az etikai értékek elsőbbségét, a munkaiskola elveiből a gyermek tevékenységének igénybevételét, a produktivitás elvét; a naturalizmus helyes elvét követik akkor, amikor a gyermek természetéhez alkalmazkodó nevelést kívánnak, amikor nagyobb szabadságot adnak a gyermeknek. A nemzetnevelés gondolata is átszővi munkájukat; a nevelés egyetemes útjának, a személyiségnek tartalmi jegyévé teszik a nemzet érdekében való dolgozást, mindig számolnak a nemzet helyzetével; mindenütt tekintettel vannak a magyar emberre, a magyar családra, a magyar társadalomra. Így az általános pedagógia mellett sajátos magyar pedagógiát is kapnak növendékeink.

Szerzők, nagyon helyesen, idealisztikus célt tűznek ki a nevelés egyetemes céljául. Így a tanítónövendék ideális szellemben kap nevelői gondolatvilágot. Azonban szerzők gondoskodnak arról is, hogy a növendékek a való világgal is megismerkedjenek, sőt a való világ problémáinak helyes megoldásával segítik őket az eszmények felé.

A nevelés lehetőségének fejtegetéséből, mondhatjuk egész munkájukból, a nevelésbe vetett erős hit sugárzik ki, ami pedig erőt és bizalmat ad növendékeink jövő munkájához s lelkes odaadást eredményez.

Gondjuk van arra, hogy necsak a Nevelési közösségek c. fejezetben, hanem az egyes nevelési ágakkal kapcsolatban is foglalkozzanak a családi neveléssel s így kapcsolatot teremtenek az iskola és család munkája között, megláttatják a tanítónövendékkel a családi nevelés

fontosságát s arra készítetik őket, hogy jövődő munkájukat a család munkájára alapítsák.

Tökéletesítik szerzők könyvüket olyan fejezetek beiktatásával is, melyeket a tanítóképzői tanterv tételesen előír, amelyek nélkül a tanítói pályára való előkészítés hiányos volna, amelyeket eddigi tankönyveink nélkülöztek. Ilyenek a jó nevelő-tanító főbb jellemvonásai, a népiskola feladata és célja, a cserkészapród-mozgalom, a leventék vezetése stb.

Nagyon értékes, hogy az erkölcsi nevelésről szóló részben erkölcs-tani fejtegetéseket is adnak s ezzel annak etikai háttérét biztosítanak. Munkájuk e részét a rendszeresség különösen jellemzi. Célkitűzésében a nevelés egyetemes céljához igazodnak, módszerét pedig az értékek, a tények és a nevelői tevékenység szempontjából tárgyalják. E rész fejtegetéseit olyan problémakörrel zárják, melyben az értékek meg-látása, a tények és a nevelői tevékenység egy személyben összpontosul: az önnevelés körével. Erkölcsi személyiségeket csak úgy alakíthatunk, ha magunk is azok vagyunk; nevelői munkánk alapfeltétele tehát az, hogy magunk is fejlett személyiséggé legyünk. Ennek tudatában nyuj-tanak segítő kezet szerzők a növendékeknek, amikor az önnevelés, ön-ismeret, önuralom fontosságát fejtegetik s részletes utasításokat adnak a magasabb erkölcsi személyiség önmagunkban való kialakítása módjára.

Az eddigi tankönyvekkel összehasonlítva, szerzők munkájának tanítástani és módszertani része ment át a legelőnyösebb változáson. Ebben a részben a tanítóképzői tanterv és utasítás irányító elveit tekintethe véve, teljesen az új népiskolai tanterv szellemében dolgoztak. Amikor olvassa az ember, úgy érzi, hogy a régi, merev falak, melyek tanítót és tanítványt többé-kevésbé elzárták egymástól, összeomlot-tak. Lelkünket frissebb, éltetőbb áramlatok szele üti meg. A formális fokozatok szerinti élettelen, rideg tanítás csak mint történeti érték jelenik meg s helyette a gyermek természetéhez és a didaktikai egység természetéhez alkalmazkodó fokozatokat találjuk. Új szellem, új mód-szeres törekvések törnek felszínre. A gyermeket látjuk mindenütt a központban, a tanuló aktivitását, a fesztelenséget, a nagyobb szabad-ságot hirdetik a szerzők. Fontosnak tartják, hogy a gyermek önként szólaljon meg, mondja el élményeit és intézzen kérdéseket tanítójához. Alkalmazkodnak a mindennapi élethez, amikor felveszik a tanalokok közé a társalgást, nem kívánják az eddig szokásban levő teljes mon-datban való felelést, nem tűrik az éneklő hangot. A tanuló önállóságát gátló, kifejező képességének kifejlődését hátráltató s a tanítást unal-massá és elaprózóvá tevő folytonos kérdeztetést és felelgetést elvetik. A didaktikai materializmus túlsok anyagrészletével szemben, mely el-nyomja a lelkeket, az alaki célokat helyezik előtérbe; hangsúlyozzák az érzelmi és akarati élet különösebben való gondozását; figyelmez-tetnek, hogy az értelmi nevelés terén ne az emlékezetre, hanem a helyes ítéletalkotásra fordítsunk nagyobb gondot. Az egyes tárgyak tanításának célját és az ebből származó feladatokat világosan fejtege-tik, a tanítás anyagának a célok és feladatok szerinti helyes kiszeme-lésére és módszeres feldolgozására világos szempontokat és példákat adnak. A módszertantól gyakorlati útmutatást vár a tanár és növen-dék egyaránt. Ebben a részben bőven van s minden mozzanat kellően okadatolt, elméletileg megalapozott. Mindig látja a növendék, hogy mit, miért s hogyan kell tennie.

Az új népiskola új, modern szellemét találjuk e részekben. Amit Quint József és hű fegyvertársa, Drozdy Gyula megkezdték s amit

írásban és szóban hirdettek s ami a tanítóságot felrázta, az ezekben a részekben tömören benne van.

Drozdy Gyula és Frank Antal dr. munkájára megállapíthatjuk, hogy, aki e könyvet elolvassa, érzi, hogy ez az a pedagógia, amire a tanítónak szüksége van. E könyv alapján növendékeink meg fogják szeretni a népiskolai munkát. Úgy érzem, hogy növendékeink hűséges barátot és tanácsadót kaptak e könyvben. Sikerral olvashatja maga a tanítóság is, mert a maga munkája számára sok irányító elvet és gyakorlati példát talál benne.

Pődör Béla.

Ehrlich Antal: *Dalok iskolai ünnepélyekre és egyéb alkalmakra.* Női és gyermekkarok. A szerző sajátja. 47 oldal.

Az iskolai ünnepélyek nevelő értékét felesleges hangsúlyozni. A tanterv külön is kiemeli az ünnepélyek megtartásának fontosságát és azok műsorának összeállítására gondos útmutatást ad. Az ünnepélyek programja azonban a legtöbb helyen a *Hiszekegy*, a *Himnusz* vagy a *Szózat* elénekeléséből, a tanító ünnepi beszédéből és a szavalatok vég nélküli sorából tevődött össze. Igen elvétve találkozunk a műsort színesebbé, tartalmasabbá s vonzóbbá varázsoló karének-számokkal. Ha megkérdeztük, hogy mi az oka ennek, feleletül rendszerint ezt kaptuk: „Honnan szedjük elő alkalmas dalokat? S ha találunk is itt-ott elszórva a dalos-könyvekben, azok is mondvascínáltak, nehézkesek, be-tanításuk idegölő a gyermekre és a tanítóra egyaránt.”

Ehrlich Antal daloskönyveinek megjelenésével egyidőben eltűntek ezek a többé-kevésbé igaz érvelések. Tisztán csak iskolai ünnepélyekre alkalmas dalok gyöngyei vannak itt logikus sorrendben, egymásutánba fűzve. A szövegek legjobb nevű ifjúsági íróink műveiből vannak ügyes kézzel összeválogatva. A dallam mindenütt pompásan simul a szöveg hangulatához és prozódijához. Minden mesterkéltség nélküli, ihlett-termette apró remek. A művészlélek párosult a zene-pedagógus magas kultúrájával. Minden dala számol a gyermek érzésvilágával és hangterjedelmével. Nemesak a vezető, hanem a kísérő szölamokat is a könnyedség és dallamosság jellemzi. A dalok magyaros ize, fülbemászó dallamvezetése könnyűvé, élvezetessé teszi a megtanulást és a megtanítást egyaránt.

Az egyik dalos füzetben két szölamra, a másik füzetben — a fejlettebb énekkultúrájú ifjúság számára alkalmas — ugyanazon dalokat három- és négyszölamra feldolgozva találjuk. Minden ünnepélyre átlagban 3—4 dal áll rendelkezésünkre s így alkalmunk lehet a bőséges váltógazdaságra. Az általános használatra szánt hazafias dalokon kívül márc. 15., okt. 6., zászlóünnepély, hősök ünnepe, Mikulás, karácsonyfa-ünnepély, anyák napja, madarak és fák napja, alkalmi felköszöntők, évzáró-ünnepélyek, levante-, cserkészdalok és dalosversenyekre kiválóan alkalmas, összesen 40 hangulatos dal áll az iskolák és az iskolán kívüli ifjúság vezetőinek rendelkezésére. A minden tekintetben kiválóan értékes s az eddig e téren megjelent művek közül magasan kiemelkedő dalosfüzetek külső kiállítása is nagyon izléses. Tanítói könyvtárak és az ifjúsági egyesületek számára nyugodt lelkiismerettel ajánlhatjuk. Megrendelhető a szerzőnél Nyiregyházán, Boeskey-utca 50.

Ferenczi István.

Péter András: *A magyar művészet története.*

Az ifjabb magyar művészettörténetírói nemzedék egyik legszorgalmasabb tagjaként tette ismertté nevét Péter András két kötetes, 398 lapos magyar művészet-történetével, melyet a Franklin Társulat adott ki és 1930-ban hozott forgalomba. Majdnem azt írtam, hogy a

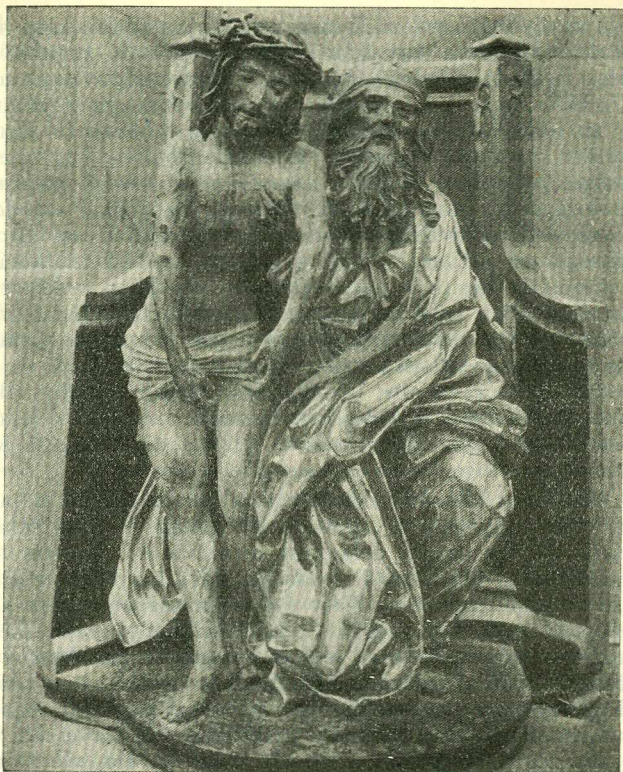
kétkötetes mű a Franklin Társulat áldozatkészségéből, a már régóta szünetelő *Művészeti Könyvtár* sorozatában jelent meg, nagy öröme azoknak, akik bármiféle vonatkozásokban kedvelői a művészeteknek. A mai nehéz viszonyok közepette mindenesetre nagy áldozatkészséget jelent egy kétkötetes, dúsan illusztrált tudományos könyvnek a kiadása, hisz nagy anyagi nehézségekkel jár egy ilyenfajta műnek az eladása, értékesítése. De a hirtelen jött gondolatom kiegészült a másodikkal. T. i. egy olyan tudományos művet jelentetett meg a kiadó, mely öröme a mindjobban növekvő művészetkedvelők táborának, akik a súlyos pénzügyi viszonyok közepette is rajta lesznek, hogy mielőbb megszerezzék azt könyvtáruknak. Ha tehát a megjelentetés pillanatában áldozatokkal is járt ennek a munkának a kinyomtatása, az kamatostul térül majd meg a kiadónak, aki olyan művet tett mindnyájunk elé, mely elsőként tárgyalja részletesen a magyar művészet kialakulását.

A magyar művészet történetével és részletkérdéseivel rengeteg tanulmány, cikk, sőt kötetekre menő mű foglalkozott s foglalkozik. Összefüggő magyar művészettörténet azonban, mely az összes magyar művészeteket felöleli, sajnos eddig még nem látott napvilágot és hiszem még arra nagyon sokáig kell várnunk. Mert sietek kijelenteni, hogy a Péter András-féle magyar művészettörténet is csak azt érti művészetnek, amelyet a köztudat azonosított a képzőművészet fogalmával, vagyis művészettörténete a magyar építészetnek, szobrászatnak és festészetnek a históriája. De ha a rövidség kedvéért azonosítjuk is a magyar művészetet a képzőművészet ezen három ágával, mindjárt hozzá kell tennünk, hogy ennek a művészetnek az összefoglaló történetét is csak ketten próbálták eddig megírni: *Mironi Myskovszky Ernő* és *Divald Kornél*.

Myskovszky Ernő *A magyar képzőművészet története* című munkája egy 150 lapra terjedő kísérletnek nevezhető inkább, mely 1906-ban jelent meg az eléggé ismeretes Stampfel-féle könyvkiadóhivatal Tudományos Zsebkönyvtárában. Egyesek bármennyire is nincsenek megelégedve összefoglalásával, ne feledjük, hogy ő maga jelenti ki előszavában: „Kis munkám keretében igyekeztem nagy vonásokkal lehetőleg teljes képet nyújtani képzőművészetünk multjáról és jelenéről... Ha csak némi részben sikerült hozzájárulnom művészeti irodalmunk fejlesztéséhez, úgy fáradozásom bőven meghozta gyümölcseit.” Ezzel a kis munkával mindenesetre Myskovszky Ernő csak hasznára vált a magyar művészeti emlékek megismertetésének, hisz úgy sem akart mást, mint „dióhéjban” szervesen összefoglalni a magyar művészet történetét.

Divald Kornél művészettörténete 20 évvel a Myskovszky-féle kísérlet után jelent meg. Ez a munka már részletesebb és természetesen felhasználhatta mindazokat a művészettörténeti részleteredményeket, melyeket 1906-tól 1926-ig irodalmilag is feldolgoztak. Ennek a munkának azonban nagy hiányossága aránytalan terjedelme. Elnagyolja a barokk, rokokó és klasszicizáló stílus emlékeit, az újabb- és jelenkori művészeti fejlődés ismertetését pedig teljesen elmellőzi. 1927-ben majdnem ugyanezzel a szövegrésszel, de hatalmasan kibővített képanyaggal megismételték ezt a munkát *Magyarország Művészeti Emlékei* címmel, sőt alig néhány hónapja angol nyelvre is lefordították és így csak kétszeresen sajnálhatjuk, hogy ez a magyar művészettörténet tk. csonka munka.

Péter András kétkötetes munkája bevezetését tehát méltán kezdetre ezzel a mondattal: „A magyar művészet története mindmáig meg-



— Az Atyaisten Krisztus holttestével (Bártfa, Szt. Egyed-templom). —
Péter András: *A magyar művészet története* c. könyvéből.

iratlan.“ Hogy miért nem írták meg régebben, mennyire csak receptív munkát végeztek Pasteinerék is a magyar műtörténet területén és miért vonakodott a háború előtti nemzedék ettől a fontos feladattól, azt Péter András bevezetőjében röviden és találóan ugyancsak elmondja. Hivatkozik a XX. század elején már meggyökeresedett egyetemes történetírás szemléletére és módszereire, melyek alapján a magyarországi művészet termelése szükségszerűen *csak provinciálisnak és eklektikusnak volt tekinthető*. Nehogy antinacionalista felfogásúnak lássék ez a háború előtti nemzedék, nem is gondolt a feladat megoldására. Értékesítette azonban a kutatás legújabb módszereit és a nemzeti szellemű történetfelfogást egyeztetette az új német történeti állásponttal a művészettörténetben is, mely „az emberi cselekedetet és produkciót nem egyetlen kor történeti alakulásából és belső konstitúciójából leszűrt mértékekkel igyekezett megközelíteni“. Ezen felfogás hirdetői szerint „minden kor művészi termelése egyenlő történeti értékű és minden nemzet produkciója a helyi körülmények és a pszichikus adottságok tényezőinek eredménye és az egyes művészeteket, irodalmakat vagy gazdasági alakulásokat csak a komponensek legszigorúbb vizsgálatából leszűrt mértékkel lehet objektíven megközelíteni. Minden kor, sőt minden nemzeti közösség művészetének immanens kvalitása is tehát nem egyetlen dogmatikus szempontból, hanem az időbeli és térbeli adottságok figyelembevételével bírálható el“.

Ennek az új történet szemléletnek az alapján indult meg a magyar művészettörténetben is a legszisztematikusabb kutató munka, melynek Péter szerint még sok részleteredményre van szüksége, hogy a magyar művészet-fejlődés képe megrajzolható legyen. Önmaga veti fel a kérdést, hogy művészettörténeti összefoglalása nem tűnhet-e fel ilyen körülmények között korainak? Nyomban kijelenti azonban, hogy nem törekszik teljességre, *csupán a fejlődés nagy vonalát akarja megrajzolni* és anyagát is kizárólag olyan alkotások képezik, melyekkel az eddigi részletkutatás már többé-kevésbé behatóan foglalkozott. Ilyen felfogás mellett is szükségesnek tartotta, „hogy a magyar művészet alkotásai iránt érdeklődő közönség legalább hozzávetőleges, de objektív képet kaphasson mindarról, amit a magyar szellem képzőművészeti téren évszázadok folyamán létrehozott és elvesztett. Másrészt pedig, hogy a kutatás összefüggően és világosan láthassa, melyek azok a korszakok és emlékek, amelyeknek részletes és pontos feldolgozására legsürgősebb szükség van, hogy a magyar művészet fejlődésének nemcsak informatív jellegű megfogalmazása, hanem részletekbe menő, minden összefüggést feltáró és mégis szintetikus, átfogó története megszülethessen“.

Péter András tehát nagy célokat tűzött maga elé, mert nemcsak a laikusokat vette figyelembe munkájánál, hanem a szakembereket, a munkatársait, kik vele együtt dolgoznak továbbra is a magyar művészettörténet mindjobban kiszélesedő területein. Kitűzött kettős célját a legnagyobb körületekintéssel, becsületes jóhiszeműséggel, nagy kitartással és lelkesedéssel igyekezett megvalósítani. Tizennégy fejezetben végigkíséri a magyar képzőművészet fejlődését egészen „a legújabb törekvésekig“ és így pótolja azokat a hiányokat is, melyeket az előbb említett Divald Kornélnál oly sajnálatosan nélkülözünk. Péter András ezzel a pótlással azonban a magyar művészettörténet legkényesebb területére lépett: az alig elmúlt tegnaptól és a máig, tehát az élő jelent is boncoló kése alá veszi. Mert valóban érezhetjük művének elejétől végéig, hogy ő a legkevesebb informatív természetű. Mindenütt értékel, összevet, következtet. A leírásokkal igen gyakran, a legtöbbször szűkszavú. Így egészen természetes, hogy az újabb idők magyar művészetének az értékelésénél egyéni kritikát is érvényesít. Dícsérendő ez a törekvése, mert ez önállóságra mutat, mely bizonyára számol azzal is, hogy alaposabb megítélés alá fog esni, amelynek remélhetőleg eleje is áll és ha más irányban ez a megítélés helytállónak bizonyul, azt ő is bizonyára a magáévá teszi. Hisz az előszavában hangsúlyozza a tárgyilagosságra való törekvést és bizonyára az a célja, hogy egy tárgyilagos felfogás alakuljon ki még a legkisebb magyar művészettörténeti kérdés történetében is. Hogy pl. a valóban kiváló Rippl—Rónai József Ferenczy Károly mellett a modern magyar művészetnek tényleg a legnagyobb egyénisége-e, ahogy azt Péter állítja, ez bizonyára teljesen egyéni értékelés — melyen lehet sokféleképpen vitatkozni. Ehhez hasonló egyéb állítások, más érdemesekről való meg nem emlékezés, kisebb terjedelmű méltatások miatt sok és többféle kifogás eshetik Péter András ellen, de ha ezen kifogások alátámasztottak, akkor Péter András azoknak bizonyára helyet is ad. Megjelent a munkája, mellyel egy erősen érezhető hiányt pótol. Tessék most ezzel irodalmilag, kritikailag is foglalkozni. Majd ha hamarosan elkövetkezik a II. kiadása, abban Péter András a tárgyilagos igazságokat és nézeteket bizonyára a magáévá teszi, hogy magyar művészettörténete mindig is mindjobban azzá váljék, amire előszavában is utalt: *teljessé*.

Munkájának a régebbi időkre vonatkozó része az eddigi tudományos

kutatások és irodalom felhasználásával a legtárgyilagosabban készült. Kitünő történelmi érzékkel állapítja meg miért nem lehetett a mi országunkban egy szervesen fejlődő, nagyarányú művészi élet és miért kellett az államalapítás korában, a nagy katasztrófák után mindig a külföld segítségét igénybe venni, hogy a külföldről azért mégis el ne maradjunk és művészeti téren is legalább vele lépést tartsunk. A leglelkiesmeretesebben mérlegeli azokat a tényeket, melyek művészeti fejlődésünkben a helyi, nemzeti erőknél az eredményei lehetnek és ha azokat bizonyítani nem tudja, inkább elmellőzi, nehogy elfogultnak látszódjék nemzetével szemben. Ebben éppen ellentéte Divaldnak és talán túlságosan is sokat emlegeti nyugati szomszédainknak a befolyását a magyar művészeti fejlődésre, elhallgatván nem egyszer, hogy ezek a szomszédok is már máshonnan kaptak hatásokat. Így pl. lehetett volna hangsúlyozni, hogy a szárnyas oltáraink képein erősen jelentkező német hatás Németalföldről merített rengeteget, úgy hogy nem egyszer a német festészet tk. közvetítette velünk a németalföldi eredményeket. *Ahol azonban Péter világosan látja a magyar, helyi eredményeket, ott azokat kiemeli a kellő méltatással.* Így pl. a régi pécsi templom domborműveinél, a Kolozsváristvérek csodálatos Szt. Györgyénél, az ismeretlen M. J. mesternél vagy a barokk-kastélyok magyar részleteinél s így tovább, a jelenkor Lechner Ödönjéig.

Sajnálatos, hogy a régi, nagyhírű magyar ötvösségről, famennyezetképekről, műhímezésről, stukkó-művekről — általában a sok nemzeti elemet tartalmazó iparművészetünkről Péter meg sem emlékezik. Pedig munkájának kezdete, majd a Szt. László-hermára való utalás arra engedett következtetni, hogy legalább a magyar ötvös-művészettel majd bővebben is foglalkozik. *Meggyőződött bennünket arról, hogy a magyar művészet történetét két kötetben nem lehet még nagy vonalakban sem megrajzolni.* Meggyőződött erről annyi is inkább, mert bármennyire is elragadnak bennünket az első pillanatra a szép reprodukciók, azoknak a száma — noha 204 —, még sem sok. Ha az informatív munkájában ügyis szűkszavú Péter, nem lehet az a képekben. Divald munkájának az erőssége a jóval számosabb és legkitünőbb sikerült reprodukciók serege. Ezt a reprodukció-hiányt nem egyszer bántóan érezzük. Pl. mikor Péter az elpusztult *kalocsai székesegyház vörösmárvány fejről*, mint a középkori magyar szobrászat egyik legszebb darabjáról emlékezik meg, nyilvánvaló, hogy annak a képét az olvasó látni óhajtja. Vagy a *mateóci oltárnál* nemcsak elfelejti kiemelni, hogy annak főhelyén van Szt. István és fia Szt. Imre, de a képével is adós marad. Nem egy helyen a kevésbé értékes képet hozza. Pl. Paul Troger „gyönyörű Angyali Üdvözlését” méltán Troger legjobb alkotásai közé sorozza, mégis nem ezt, hanem Szt. Ignác lelkének mennybevitelét reprodukálja. Ugyanakkor csak azt jegyzi meg a kép aláírásánál, hogy ez a győri Szt. Ignác-templom mennyezetfestménye. Jelezni kellett volna, hogy az a szentély mennyezetfestménye. Mindjárt megemlíthette volna, hogy a Zenélő angyalok pedig a kórus mennyezetét díszítik és remek összhangban vannak a helyi (tehát magyar) orgonakészítő pompás orgonájával. Egry *Mélyút*-ja helyett tán jellemzőbb lett volna a *Balatoni halászok* c. képreprodukció.

Általában a képek alá mindenüvé kellenének a magyarázó szövegek olyformán, mint azt Lyka Károly tette legújabb művészettörténetében. Ez különösen kell a laikus közönségnek, hisz elsősorban ezek számára írta Péter a könyvét, tehát a szűkös leíró-munkát itt kitűnően elvégezhette volna. De a laikusok érdekeiről Péter nagyon gyakran megfeledkezik. Nem jut eszébe, hogy azoknak az ilyen szavak: adekvát (így),

veduta, palladies, pasztózus, axisos, narthex, akribia stb. szokatlanok. Viszont a műszavakat jobban ismerő szakember is szeretné tudni, hogy az egyes kisebb helyek, mint pl. *Kerc* vagy *Kötsse* stb. milyen megyében vannak? Egyes helyek után ezt közli ugyan Péter, de nem egy helyen rosszul. *Bát* helyesen Honi m.-ben van; *Felsőelefánti Nyitra* m.-ben; *Boldogasszonyfalva* csak *Boldogasszony* (Fraukirchen) és nem Sopron m.-ben van, hanem Mosonban. Ezek a hibák, nemkülönben a rosszul írott nevek felületességre és sietésre vallanak. A nagy bécsi építész *Hildebrandt* neve következetesen *Hildebrand*-nak van írva. *Wágner* Sándor *Wagner*, *Strobl* majdnem mindenütt *Ströbl*. A nevek leírásánál különösen kényesnek kell lenniünk. Egy franciáknak írt tanulmányban: *Les Monuments de l'Architecture Hongroise* par E. Möller mindenütt Villars de Honnecourt olvasható *Villard de H.* helyett. Mit gondol ilyen körülmények között egy francia a tanulmány alaposságáról, ha esetleg elnéző is a hibával szemben?... Bántó elírási és helyesírási hibák vannak, mint pl. *Schornberg* *Schomberg* helyett vagy *Szinye-Liptóc* *Szinye-Lipóc* helyett. Kár volt úgy sietni a munka kiadásával. Néhány hónap alatt alapos átnézés után elkészülhetett volna a munka *betűrendes név- és tárgymutatója* is. Ez rávezette volna Pétert azokra a hiányosságokra is, amiket okvetlen kell pótolnia. Egy magyar művészeti munkából semmi körülmények között sem hiányozhat *Alpár Ignác*. De nem maradhat ki onnan az *Ybl* mellett dolgozó *Schickédanz A.* Nem *Korb*, *Giergl*, *Pecz* és még néhányan. A szobrászok közül *Ligeti*, *Donáth*, *Kallós*. Az újabbkori építészekkel és szobrászokkal különösen mostohán bánt el Péter. A festészettel mindenütt túlsókat foglalkozik. Itt is elhagyott azonban még így is sok értékes nevet és művet... és e mellett nagyon egyéniek a megállapításai.

Szigorú mértékkel mért Péter és mégis meggyőz minket a magyar művészet nagy értékéről. Ez nagy érdeme. De még nagyobbak látnánk a magyar művészetet és Péter érdemét is, ha a magyar lelkiséget és a nemzeti, faji jelleget is kereste volna azokban a magyar művészekben, akikben ez kétségtelenül megvolt. Péter kiváló történész és képzett esztétikus, de a nemzeti lelket nem keresi eléggé, nem kutatja. Hogy pedig ez mit ad néha, mennyit magyaráz, csak utalok röviden *Lyka Károlyra* (*Magyar mesterek lelkisége*, Új Idők 1951. 16. sz.), *Pekár Károlyra* (*A magyar nemzeti szépről*, 1906.). Péter munkája végén kitűnő repertóriumot is állított össze, mely egyuttal az ő forrásirodalma. Jelzi, hogy az nem adja teljes képét a magyar művészeti irodalomnak. De nagy kár, hogy figyelmét néhány más munka között elkerülte *Schoen Arnold A budavári Szentháromság-szobor-émlék* c. tanulmánya. Így Péter sem foglalkozott művében ezzel a budai szép emlékekkel, *Ungleich* és *Hörger* sikerült alkotásával.

A felsorakoztatott hiányok, nem egyszer elsietett értékelések ellenére is Péter András dícsérendő munkát végzett, melynek eredménye: két kötetes munkája, nem hiányozhat senkinek a könyvtárából. A szokottnál nagyobb terjedelemben, de sajnos nem eléggé részletes ismeretésebe éppen azért bocsátkoztam, hogy rátereljem a figyelmet és mint olyan munkát jelöljem meg, mely hivatott *Divald*, *Lyka Károly* munkáival egyetemben kiszorítani elsősorban azokat a remekül illusztrált, olcsó német művészettörténeteket (Wickenhagen-Uhde 16. kiadás; W. Hausenstein), melyek minden előnyös voltuk mellett is csak német szemzőgből írták meg a művészetek történetét és a nagyértékű magyar művészetről mégis csak mindössze néhány sorban emlékeznek meg.

Mesterházy Jenő.

A székesfővárosi leány- és fiúközépiskolák II. tornaünnepélye 1930.

A főváros a múlt évi szent Imre jubiláris évvel kapcsolatosan rendezett tornaünnepélyéről *Hodászy* Miklós szfőv. testnevelési igazgató, *Budai* Anna és *Kuncze* Géza testnevelési tanárok ezt a 106-lapos füzetet állították össze. A füzet szerkesztői az iskolai torna-, sport- és játéknép teljes és részletes sorrendjét dolgozták fel, s így testnevelő tanárainknak hasonló ünnepségek rendezéséhez igen hasznos útmutatást nyújtanak.

A füzet első része a leányközépiskolák ünnepélyének sorrendjét részletezi s hat közös szabadgyakorlatot, négy medicin-labdagyakorlatot, három részből álló tornapadgyakorlatot, háromrészes ritmikusgyakorlatot, négy buzogánygyakorlatot ír le részletesen, ütemekre bontva, a kellő magyarázatokkal és magyarázó rajzokkal ellátva. Érdekes és értékes része a füzetnek a magyar táncokat leíró fejezete, amelyben az andalgó, bölcső, kisharang, toborzó, friss táncokat nemcsak ütemekre beosztva, de helyzetrajzokkal illusztrálva ismerteti. Végül egy látványos irredenta kép rendezéséhez nyújt útmutatást a füzet a szükséges ének- és zeneszámokkal.

A füzet második része a fiúközépiskolák tornaünnepségének sorrendjét tartalmazza. Ebben a részben is van négy szabadgyakorlat, tíz ugrásszekrénygyakorlat, végül tíz atletikai gyakorlat és pedig: állóstart, mozgóstart, guggolóstart, stafétaváltó-iskola, repülőstaféta váltás, medicin-labdaiskola, súlylökőiskola, futó- és dobóverseny, gátfutó-iskola és gátfutás. A fiuk gyakorlatait is irredentakép leírása zárja be.

A füzet, a magyarázó rajzokon kívül, még a gyakorlatokhoz szükséges ének- és zeneszámok négyszólamú kottáit is adja s így a szerzők körültekintő és gondos munkája rendkívül megkönnyíti a tornaünnepélyek rendezőinek munkáját. A füzet *Lopos Gyula* iskolapad- és torna-szergyára (Budapest III. Bécsi-út 85.) kiadásában jelent meg. Kiadó a füzetet, amíg a készlet tart, díjmentesen küldi meg az érdeklődőknek.

Szalatsy Richard.

Kerényi György: Kétágú Síp. Magyar népdalok kétszólamú énekkarra. A Magyar Kórus kiadása. Budapest, 1931.

A füzet 10 népdalt tartalmaz, melyekhez *Kerényi* nagy ötletességgel ellenpontos kísérő szólamot szerkesztett. Az ismétlő és utánzó ellenpontok dallamosságuknál fogva könnyen megtaníthatók és igen alkalmasak a gyermekek ritmusérzékének fejlesztésére és énekkészségének megcsillogtatására. Ezekhez csatlakozik néhány hangulatos játékdal és kánon, melyek az éneklési kedv felébresztésére felette alkalmasak. A faragószék nótája az éneknek a rajzzal való kapcsolására mutat sikerült példát.

Miután a dalok szöveg- és hangterjedelem tekintetében is megfelelőnek a népiskolai gyermekeknek, azért a füzetet melegen ajánlhatom a tanítók figyelmébe.

Kapható a Magyar Kórus kiadóhivatalánál, Budapest, I., Fery Oszkár-u. 55. Ára 1 pengő. Tíz példány rendelésénél 60 fillér.

Ehrlich Antal.

Rákossy Zoltán: Magyar Pantheon. Horváth Jenő rajzaival. Budapest, 1931. Kir. Magy. Egyet. Nyomda. 8-r. 136 l. Ára 3 P. Tanár és tanítvány haszonnal és lelki gyönyörűséggel fogja forgatni *Rákossy Zoltán*nak ezt az ízléses kiállítású, kedves kötetét. — Megtalálják benne *Tinódi*, a két *Zrinyi*, *Bethlen Gábor*, *II. Rákóczi Ferenc*, *Mikes*, *Csokonai*, *Bessenyei*, *Katona József*, a két *Kisfaludy*, *Kazinczy*, *Berzsenyi*, *Kölcsey*, *Petőfi*, *Vörösmarty*, gróf *Széchenyi István*, *Madách*, *Jósika*, *Tompa*, báró *Eötvös József*, *Deák Ferenc*, *Arany János*, *Kossuth Lajos*, *Jókai*, *Pósa Lajos*, *Gyóni Géza*, *Ady*, *Gárdonyi*, *Rákosi Jenő*, *Benedek Elek* és

Szabolcska Mihály arcképét, rövid életrajzát, ismert íróktól átvett méltatását és szerzőnknek e felsorolt nagyjainkról írt költeményét.

A tartalomnak e leltárszerű felsorolása is mutatja, hogy ennek a könyvnek nemcsak a magyar nyelvi és történelmi órákon lehet hasznát venni, hanem ünnepélyek rendezésénél is. Különösen az emlékünnepek szempontjából olyan kitűnő segédeszköz, hogy az önképzőkörök nem is nélkülözhetik. Az ifjúsági és levanteegyesületek életében pedig kifejezetten hézagpótló ez a könyv; mert egy-egy nemzeti nagyságunk könnyen felfogható és szívhez szóló méltatását, egy-egy emlékünnepek lélektanilag egységes műsorának összeállítását és kidolgozását tetemesen megkönnyíti. Így tehát nemcsak az iskolai nevelés és oktatás, hanem az iskolán kívüli népművelés szempontjából is szép munkát végzett a szerző. Róla csak annyit, hogy aki a „szívébe írt melódiákat” így tudja magából kipengetni, annak a hangszere lant, amelyet csak Isten adhat.

Váradi József.

Dr. Olay Ferenc: *Magyarország a francia tankönyvek torzító tükrében.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1951.

„Mindnyájunk előtt ismeretes az a sajnálatos tény, hogy a külföldi tankönyvek, — a népiskolai könyvektől a tudományos kézikönyvekig, — igen sok valótlan és téves adatot hoznak forgalomba és visznek be a világ népeinek közudatába hazánkról” — írja a szerző. Ezt általában mindnyájan sejtettük. De, hogy a világháború után tizenkét évvel is csak úgy hemzseg a francia tankönyvekben a rólunk szóló hajmeresztő valótlanság, arról bizony fogalmunk sem volt.

Dr. Olay F. munkájából látjuk, hogy a világ vezető nációja milyen lelkiismeretlenül és tervszerűen terjeszti rólunk a valóságnak meg nem felelő tanításokat. Ebből egy kis gyűjteményt ad a szerző, aki 12 tankönyvet, egy segédkönyvet és két lexikont vett bonckés alá és fűzte csokorba a bennük rejlő történelmi hazugságokat.

A szerző által vizsgálat tárgyává tett francia tankönyvek mind az Inspecteur d'Académie által megállapított és jóváhagyott, sőt akadémiai pályadíjjal kitüntetett könyvek.

Milyen kép rajzolódik a francia gyermek lelkében Magyarországról, ha tankönyveiből azt tanulja, hogy: „a világháború közvetlen okozója Magyarország” és „Magyarország előre megfontolt váratlan támadása Szerbia ellen”. Az „összeütközés ürügye a szarajevói merénylet”. Általában a háborús felelősség kérdésében minden tankönyv szerint Németország és Ausztria-Magyarország a bűnös.

A Malet-Grillet-féle történelmi kézikönyv szerint Magyarország gal nem történt igazságtalanság, „hisz magyar lakosságú területeit megtartotta”. A békéről szóló fejezetben egy szó sincs arról, hogy több mint hárommillió magyart megkérdeztük nélkül elszakítottak az anyországtól.

A Brunó-féle tankönyv szerint „Erdély lakossága román”, „Erdély visszakívánczik Romániához, amelynek lakói műveltek és francia kultúrájuk van”. A Fallex-Mairey-könyv szerint „a románok bölcsője Erdély”, akiket azután „visszacsatoltak Romániához”. Ugyanezen tankönyv szerint a „magyarok a sárga fajhoz tartoznak”. „Magyarország semmilyen tekintetben sem volt egységes”. A Léap-Baudrillard-féle tankönyv is ugyanezt tanítja: „sem fizikai, sem gazdasági, sem politikai egységet nem alkotott”, „csupán a Duna révén és a kereskedelem szempontjából volt Ausztria-Magyarországban némi egység található”. Úgy látszik, a könyv szerzői nem ismerték saját honfitársuknak, Reclusnak megállapítását.

L. Galloudes földrajz-könyvében: „A mai magyarokban felismerhetők a régi nomád szokások. A magyarok tanyákon és mezővárosokban élnek, amely utóbbiak nagyrésze nem más, mint az utak mellé épített házak hosszú sora, melyek között ott sétál a csorda. A város nevére egyedül Budapest a méltó“.

A Meillet-féle tudományos segédkönyv szerint: „szókincsünk tekintélyes számban idegen szavakból áll“ — „a magyarság rákényszerítette nyelvét a románokra, tótokra és horvátokra“ — „a magyar nem régi művelt nyelv, irodalma nem híres“ és „nincs multja“.

A Jacques Ancel-féle történeti kézikönyv szerint: „önrendelkezési jog alapján jöttek létre a területi változások“ és a trianoni béke Magyarországot csupán „magyarlakta területeire szorította“. „A revíziós törekvések célja, hogy a magyarok ismét rátehessék a kezüket a szlávokra és a románságra“. A revíziós törekvések eszközei „a fehérterror, a rablás, köztársaságiak meggyilkolása, hamispénz gyártása“ stb.

Képeket is közölnek Magyarországról a francia tankönyvek. A Malet-Grillet-féle tankönyvben egy rossz metszet bemutatja a magyar parasztot mint „exotikus“ jelenséget. A Fallex-Gibert-féle tankönyv egy alföldi tanyát mutat be a következő magyarázó felirattal: „Egy félnomád menedékház a Hortobágyi pusztán“.

Ebben a hangnemben és ezzel a módszerrel folyik az oktatás minden francia tankönyvben. És nemcsak rólunk, de a németekről is. G. Brunó-féle, académiái pályadíjjal koszorúzott tankönyv szerint a „két Birodalom feje összejátszott“, „Vilmos császár hazudott“ és csak „ürügyet kerestek a nagy világháború megindítására“, amelyben a németek mindent „elloptak“.

Azt hiszem, elég szemelvényt ragadtam ki a tömkelegből. És ha csak ennyi volna is, már ezek is sürgősen követelik a külföldi tankönyvek revízióját magyar szempontból. Nemcsak a francia tankönyveket, de az összes európai nemzetekét és népeket.

A Magyar Paedagogiai Társaság munkáját fel kell karolni a mindenkor magyar kormánynak is minden erejével, mert: „nem vonható kétségbe, hogy a fogékony ifjú lélekbe az iskolák által, a tankönyvek útján beoltott és megrögzített tanítások az idősebb korban már alig, vagy csak igen nehezen változtathatók meg“. Ha eddig nem is foglalkoztunk azzal, amit rólunk külföldön tanítottak, most kétszeres figyelemmel kell revízió alá venni a külföldi tankönyvek rólunk szóló fejezeteit. Ha a világ vezető népének iskolai tankönyveiben a fenti hajmeresztő valótlanságok napvilágot láthattak, micsoda fertelmes hazugságokkal lehet megtölteni a bennünket környező nációk tankönyve?

Olay Ferenc dr.-nak páratlan szorgalommal megírt munkája pedagógiai szempontból igen nagyjelentőségű és méltóképen sorakozik eddigi munkásságához. Kívánjuk, hogy áldozatos munkája minél előbb sikerrel járjon, mert ezen munkának végcélja a történeti igazságnak érvényre juttatása. És ha igaz az, hogy: „aki meglátja az igazságot, az követi azt“, akkor Magyarország rövidesen elfoglalhatja az őt jogosan megillető helyét az európai népközösségben. Stich Nándor.

Kehrer Károly és Krehnyay Béla: Pedagógiai Szemináriumok a földrajz, történelem, polgári jogok és kötelességek, valamint a számolás és mérés tárgyköréből. A 350 lap terjedelmű kötet ára 7 P., megrendelhető Pestvármegye kir. tanfelügyelőségénél Budapest, V., Rudolf-rakpart 6., III. e.

A pestvármegyei tanítószág szemináriumi munkásságának színvonaláról, vezetőinek hivatottságáról már hű képet adott az az első kötet, mely a múlt iskolai évben jelent meg s amely a magyar nyelvi tárgy-

kör tantárgyait tárgyalta. A fenti címen most megjelent második kötet nemcsak ezt a képet teszi teljessé, hanem egyben bőségesen gazdag elméleti és gyakorlati útmutatásokat nyújt egyfelől a népiskolai tantervben foglalt tananyag feldolgozásának mikéntjére, másfelől és főként ama *nevelői célok* eléréséhez, amelyek a tanítói munkát korszerű elhivatottsággá emelik. Ezeket a nevelői célokat hangsúlyozza *Kehrer* Károly kir. tanfelügyelő a kötet előszavában, amidőn a tanítóság szemináriumi munkásságától oly nemzedék nevelését várja, amely előtt szent legyen a család, a vallás, a haza, amelyet a *kötelességérzet* hasson át, s amelyben az igények és kereseti lehetőségek között annyira szükséges összhang megvan.

A kötetben a földrajz, a történelem, a polgári jogok és kötelességek tanításának módszeres elveit *Krehnyay* Béla, a számolás és mérését *Kehrer* Károly fejtegeti, majd a földrajzból 25, a történelemből 16, a polgári jogok és kötelességekből 10, a számolás és mérésből 10. többnyire részletesen kidolgozott tanítási tervet találunk. E tervek között sok olyan megkapó elgondolású van, amely nagyon alkalmas arra, hogy azon az illető tárgy didaktikai egységeinek feldolgozásánál használandó módszeres elveket szemléletesen demonstráljuk.

Végül a kötet hasznos útmutatásokat ad a tantervi anyag elrendezésére és a helyi tanmenetek összeállítására. Ez útmutatások között megszívlelendő újítás az, hogy minden hétre egy-egy nevelői „vezérgondolatot” helyezünk s ezzel — az új tanterv szellemének megfelelően — a nevelői gondolatot a tanmenetben is kifejezésre juttatjuk. E tanmenetekhez szerzők új íveket is szerkesztettek, amelyek ugyancsak Pestvármegye kir. tanfelügyelőségénél kaphatók. *Szalatsy Richard.*

Barabás Endre: *Az Apponyi-féle törvény, a népszövetség és a romániai magyar kisebbség.* Különlenyomat a Külgügyi Szemle 1951. VIII. évf. 3. számából. Dunántúl Pécsi Egyetemi könyvkiadó és nyomda rt. kiadása.

Mint súlyos porölycsapások, úgy zuhannak le Barabás Endre érvelései a román kormányra a népszövetséghez intézett beadványában foglalt szemérmetlen hazugságok kígyófejére. Avatott s biztos kézzel szedi ki méregfogait annak a koholmánynak, amely az Apponyi-féle törvény elferdítéséből levonható szofista következtetéssel a romániai magyar kisebbség súlyos helyzetét okozó román közoktatásiügyi törvényt igazolni igyekszik.

Barabás Endre román hivatalos forrásból vett idézeteivel párhuzamba állítja, térben és szövegben is, azokat az idézeteket, amelyeket Angelescu román közokt. miniszter az Apponyi-féle törvényből kiszakított s így kézzelfoghatólag, szinte harsogva áll előttünk a tudatos hamisítás ténye. Sajnos, még magyar köztudatba is beszivárgott, ujságjaink felületes közleményei révén, az a megállapítás, hogy az Apponyi-féle törvény nemzetiségeink autonómiáján rést ütött. Elleneink jól irányított külföldi sajtópropagandájával még azt is elérte, hogy a világhírű norvég író, Björnson az 1908.-i nemzetközi békekonferencián nem ült le Apponyival egy asztalhoz, mondván: „Nem kívánok egy asztalhoz ülni olyan emberrel, aki a nemzetek legelemibb természetadta jogait sem respektálja”. Ilyenformán könnyű volt a hivatalos román kormányra ellenünk hangolni a népszövetség kisebbségi tanácsát is, ahol a román kultúrfőlnyét „fényesen beigazolták” az ő közokt. törvényeiknek az egykori magyar kormány elnyomó intencióinak szembeállításával.

A tudatos hamisításnak meg is lett a kellő következménye, mert erdélyi magyar testvéreinknek panasztát a népszövetség kisebbségi tanácsa elutasította s jóváhagyó tudomásul vette a jogfosztó román törvényeket.

bár ugyanakkor megállapította, hogy azok ellentétben látszanak lenni a kisebbségi szerződések 9. §-ával. Barabás Endre a magyar kormány figyelmébe ajánlja ezeket a megdöbbentő tényeket. Utókarttyát ad külügyi politikusaink kezébe, amellyel úgy a román kormányt, mint a népszövetséget felfogásuk revízió alá vételére kényszerítheti. A magyar nemzet presztizsét, fajunk becsületét védő hatalmas és felbecsülhetetlen értékű fegyvert ad kezünkbe Barabás Endre evvel a ritkabesű értekezéssel.

Ferenczi István.

Petró József dr.: *Pázmány Péter prédikációi*, I. kötet.

Petró József dr. pápai kamarás, t. tanár kiadta Pázmány Péter egyházi beszédeit. Úgy érezzük, hogy szükség volt e nagyszerű szónoklati példákra a kiadására, hiszen napjainkban úgyszólván szinte divattossá lett Pázmány. Nem egy nagyságunk nyíltan megmondja, hogy mindennapi olvasmányai közé tartozik Pázmány egy-egy szónoki műve, mert azokból tiszta életbölcességet, mindenkor nagyértékű tanulságot, a napi munkában felüdülést, nagy lelki gyönyörűséget merít...

Pázmány prédikációit legutóbb a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem hittudományi kara adta ki 1905—1904-ben. A kiadásban megtartották a szöveg régies írásmódját és a latin idézeteket és teljes tudományos értékben adták a nagyközönség elé, mely azonban éppen ebből a szempontból, — továbbá abból, hogy a két kötetes mű nagyalakú és meglehetősen drága — nem élvezhette szélesebb körben is a nagy szónok örökéletű írásait. Petró dr. Pázmány eredeti, még ma is nagy élvezettel olvasható szövegét közli, de a mai helyesírással. A latin idézeteket mindenütt elhagyta, hogy megkönnyítse a hosszú prédikációk áttekintését s a szövegben az egyes részeket alcímekkel különítette el. Másrészt nagy előnye a könyvnek, hogy olcsó (6 P.), így mindenki hozzáférhet még a mai szűk világban is, ha Pázmánytól tanulni, beszédeiben gyönyörködni akar. A mű három kötetre van tervezve. Az I. kötet, amely a napokban jelent meg, Pázmány karácsonyi beszédeit tartalmazza. A II. kötetben a nagybőjti és húsvéti beszédeit adják közre, a III-ban pedig a pünkösd utáni vasárnapokra írt szentbeszédeket közli a kiadó. Tanítástervünk kötelezően előírja a nagy magyar szónokok, köztük Pázmány beszédeinek tanulmányozását, így tanítóképző-intézeteink tanári és ifjúsági könyvtáraiból, már a könyv olcsósága miatt is, — a Petró-féle Pázmány-kiadás el nem maradhat. Kapható Egerben, az Egyházmegyei Irodalmi Egyesületnél.

Benkóczy Emil.

H I R E K.

Kérelem. Tisztelettel kérjük egyesületünk tagjait és a folyóirat előfizetőit, hogy az 1952. évre szóló tagdíjakat befizetni, illetőleg az előfizetési díjat megújítani sziveskedjenek. Ebből a célból folyóiratunk mostani számához csekklapot mellékelünk. Akik folyóiratunkat tisztelet- vagy cserepéldányként kapják, azok lapszámába a csekklap csak technikai okból került. Rájuk nézve tehát nem jelenti az előfizetés megújítására irányuló felhívást.

Kornis Gyula kinevezése. A kormányzó dr. Kornis Gyula államtitkári címmel felruházott egyetemi nyilv. r. tanárt a bpesti Pázmány Péter tudományegyetem bölcsészettudományi karán a pedagógiai tan-
székre egyetemi nyilv. r. tanárrá s egyúttal a filozófia jogosított tanárává kinevezte. Örömmel üdvözljük Öméltóságát, mint a neveléstudomány professzorát. Biztosra vesszük, hogy grandiózus munkabírása és a pedagógia nagy területének átfogására képes termékeny szelleme

eddig, kiválóan hecses pedagógiai művei mellé sorakozó nagy értékekkel fogja gazdagítani neveléstudományi irodalmunkat.

Magasabb fizetési osztályba sorolás az állami tanárok státusában. A közokt. miniszter 1952. évi január hó 1-től magasabb fizetési osztályba sorolta a következő áll. tanító(nő)képző-int. tanárokat és gyakorlóisk. tanítókat: *Kraft Józsefet* (VI. 1.), *Kiss A. Józsefet* (VI. 1.), *Hidegh Bélát* (VI. 2.), *Éber Rezsőt* (VI. 2.), *Barcsai Józsefet* (VI. 2.), *Adamovichné Gludovác Emmát* (VI. 2.), *Kruspér Istvánt* (VI. 2.), *Csukás Zoltánt* (VII. 1.), *Szelényi Dezsőt* (VII. 2.), *Tanai Antalt* (VII. 3.), *Dohanics Jánost* (VIII. 1.), dr. *Kenyeres Elemért* (VIII. 1.), *Rozsonдай Zoltánt* (IX. 2.), *Szántó Lenkét* (IX. 2.), *Vecseiné Fehér Arankát* (IX. 2.), *Nagyné Nándor Margitot* (IX. 2.), vitéz *Losonczy Györgyöt* (VIII. 3.) és *Kunszt Dezsőt* (IX. 1.).

Pályázat ifjúsági műre. A Könyvbarátok Szövetsége 10–14 éves gyermekeknek való műre hirdet pályázatot. Terjedelme 8–10 nyomtatott ív. Tárnya lehet szórakoztató vagy regényszerű irodalmi alkotás. A gépirásos, jelíggel ellátott pályaművek május hó 15.-éig a Könyvbarátok Szövetsége címére (Egyetemi Könyvesbolt, IV. Kossuth Lajos-utca 18.) küldendők. Az irodalmi értékűnek ítélt legjobb munka 500 P. jutalomban részesül s a kiadásra javasolt többi munkát is szerzői tiszteletdíj ellenében adja ki a Könyvbarátok Szövetsége.

A Szülők Szövetségének előadásorozata. A Szülők Szövetsége január 19-től május 31-éig minden kedden este 7 órai kezdettel a Közgazdasági Egyetem (IV. Szerb-utca 23.) VI. sz. tantermében tartja II. félévi tanfolyamát. A tanfolyamon előforduló 36 előadás összefoglaló címe: *A környezet hatása a gyermekekre és a serdülőre.* Az előadásokat kiváló szakemberek, neves írók, orvosok, iskolaalapítók tartják, így dr. *Dienes Valéria*, dr. *Máday István*, dr. *Tuszkai Ödön*, *Nemesné Müller Márta*, *Tábori Kornél*, dr. *Hainiss Elemér*, *Geguss Dániel*, H. *Révész Margit* dr., *Molnár Antal* dr., *Sebestyén Károly* dr., *Lyka Károly*, *Kmetykó János* stb. Az előadások kiterjeszkednek a gyermeki környezet minden tényezőjére. Szó lesz a szülők, a dada, a cseléd, a nagyszülők, a testvér, a Fräulein, a liget és sétatér, az iskola, a templom, a háziorvos, a műhely, az utca, a villamos, az üzletek és a reklám, a könyv, a másik nem, a zene, a mozi és a rádió, az ifjúsági klubok, a cserkészcsapat, a színház, az újság, a képek, a leventecsapat, a város és a falu, a sportpálya, a nyaralás és a vándorlás hatásáról a gyermek és serdülő fejlődésére.

Személyi hírek. A Szülők Iskolájának tanfolyamán jan. 19-én *Sebestyén Erzsébet* tanártársunk a magyar ifjúsági vöröskereszt munkáját ismertette. — *Lux Gyula* tanártársunk az Orsz. Polgáriiskolai Tanár-egyesület pedagógiai bizottságában január és február hó folyamán bemutató tanításokat tartott a német nyelv köréből.

Halálozás. *Purcsi János*, a csurgói áll. tanítóképző-intézet zene-tanára 59 éves korában, tanári szolgálatának 25. évében hosszas szenvedés után december 23-én meghalt. Hamvait december 28-án a róm. kath. szertartás szerinti beszentelés után Szentendrre szállították s ott helyezték a családi sírboltban örök nyugalomra. Lehes, önfeláldozóan tevékenykedő tanár volt, kinek emlékét a kartársak és a tanítványok kegyelettel fogják megőrizni. — *Joós István* nyug. áll. tanítóképző-int. tanár életének 86. évében rövid szenvedés után január 7-én meghalt. Temetése Baján jan. 8-án nagy részvéttel történt. A megboldogult hosszú időn keresztül a bajai áll. tanítóképző-intézetben tanította a történelmet és a földrajzot. Buzgó és lelkes tanár volt, kinek emléke mélyen belevésődött a tanítványok sokaságának szívébe.

DUNÁNTÚL PÉCSI EGYETEMI KÖNYVKIADÓ ÉS NYOMDA RT. PÉCSETT



DUNÁNTÚLI
PÉCSI
EGYETEMI
NYOMDA
PÉCS

